

881225



UNIVERSIDAD ANAHUAC

5

ESCUELA DE PSICOLOGIA  
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA U.N.A.M.

20y

MOTIVACION DE LOGRO  
Y  
PREFERENCIAS  
VOCACIONALES

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ILANA FREIDKES ROSENSTEIN

México, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1991



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# INDICE

## RESUMEN

INTRODUCCION	1
1.- El Concepto de Motivación	6
2.- Teorías de la Motivación de Logro	14
2.1. Teoría de McClelland	15
2.2. Teoría de Atkinson	23
3.- Influencia del Sexo en la Motivación de Logro.	30
4.- Influencia de la Motivación de Logro y la Elección Vocacional	39
4. Teorías sobre la elección de carreras	42
4.1. Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma	43
4.2 Teoría de Super	47
4.3 Teoría de Holland	54
5.- Método	63
5.1. Definición de población	63
5.2. Tipo y selección de muestra	63

<b>5.3. Instrumento</b>	<b>64</b>
<b>5.4. Diseño</b>	<b>73</b>
<b>5.5. Tipo de Estudio</b>	
<b>5.6 Procedimiento</b>	
<b>6.- Procedimiento Estadístico</b>	<b>76</b>
<b>6.1. Resultados</b>	
<b>7.- Discusión y Conclusiones</b>	<b>79</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>83</b>
<b>Apéndices</b>	<b>87</b>
<b>Cuestionario en la versión original</b>	
<b>Cuestionario de motivación al trabajo para juveniles</b>	
<b>Cuestionario dividido por áreas</b>	

## Introducción

La conducta humana va invariablemente dirigida hacia ciertos fines. Gran parte de la conducta del hombre va dirigida hacia objetos relacionados con la satisfacción de sus necesidades fisiológicas básicas: por lo menos durante los primeros meses de vida, sus comportamientos tienden a ser dominados por este tipo de necesidades y conforme pase el tiempo y vaya satisfaciendo sus necesidades primarias, buscará otras metas a satisfacer como el ser socialmente aceptado, o el tener prestigio y dinero.

Para explicar cómo el hombre presenta conductas encaminadas a satisfacer necesidades no fisiológicas o primarias, varios autores como McClelland y Atkinson (citado en Atkinson & Raynor, 1974), suponen que el ser humano tiene la necesidad de desarrollar o adquirir competencia en lo que hace, y de hacer realidad sus potencialidades. Esta necesidad suscita una motivación de crecimiento personal o una necesidad de autorrealización. Dentro de esta necesidad de autorrealización interviene la motivación de logro, ya que ésta se encamina a conseguir metas elevadas o a tener éxito en tareas difíciles.

Los estudios básicos sobre la motivación de logro fueron hechos por McClelland y Atkinson en 1953, quienes la conceptualiza-

ron como una disposición relativamente estable de la personalidad para esforzarse por la obtención de éxito en cualquier situación donde los estándares de éxito se aplican. (Atkinson y Raynor, 1974).

La motivación de logro aparece a partir del momento en que los efectos de la acción de una conducta ya no se vivencian únicamente como efectos agradables o desagradables, sino se relacionan con el propio "yo" y por ende se experimentan como éxitos o fracasos personales (Heckhausen, 1967). Por regla general, esto sucede a partir de los tres años y medio. A esta edad, los niños se proponen metas acompañadas de expectativas y exigencias en cuanto a la propia capacidad, y el éxito o el fracaso producen en ellos reacciones de alegría o de disgusto o fracaso.

La motivación de logro se combina siempre, por lo menos en la escuela, con el deseo de obtener el reconocimiento social. Los éxitos y los fracasos se vivencian dentro de un esquema social. Así el sentimiento del propio valor se intensifica con el éxito y se debilita con el fracaso.

Siendo la motivación de logro un factor importante en el desempeño tanto académico como profesional, este estudio tiene por objeto investigar cómo influye la motivación del logro en la elección de carrera, dependiendo del área de elección y el sexo.

Existió un interés por estudiar la motivación de logro en adolescentes, ya que se trata de una etapa de desarrollo difícil; durante

la cual estos últimos se enfrentan a una serie de presiones para adaptarse a sus cambios fisiológicos, a su madurez cognoscitiva y a sus crecientes necesidades para el desarrollo de su identidad e independencia. Como es de esperarse, todo esto va a influir tanto en su elección vocacional, como en su interés por lograr éxito en lo que realizan.

Atkinson y Raynor (1974), sostuvieron que el motivo hacia el logro y el motivo de evitar el fracaso van a influir para que el individuo escoja una profesión según sus intereses o el incentivo que tenga para desempeñar la carrera elegida. Mahone (citado por Osipow, 1981), observó que las personas con mucho miedo al fracaso son aquellas que evitan información que es importante para conseguir el éxito, y parecen no ser capaces de examinar seriamente el contenido de la ocupación a la que van a ingresar. Burnstein (citado en Atkinson y Raynor, 1974) observó que el temor a fracasar era un factor muy importante en la selección y el rechazo de las metas ocupacionales. Finalmente, Darley y Haganah (citados por Osipow, 1977) concluyeron que los patrones de intereses representan las diferentes formas que el individuo considera como posibles medios para satisfacer sus necesidades personales en las diferentes carreras.

Son pocos los antecedentes empíricos y formulaciones teóricas que apoyan o critican el rol que juega la motivación de logro en la elección de carreras universitarias.



Los estudios realizados con respecto a las diferencias sexuales en la motivación de logro han arrojado resultados contradictorios. Las investigaciones realizadas por McClelland en 1953, indican que los hombres muestran altos niveles de motivación de logro y las mujeres no. Por otro lado, investigaciones realizadas posteriormente, indican que las técnicas de calificación y estimulación, que se aplicaban para la obtención de la motivación de logro no eran aplicables para el sexo femenino. Una de las principales autoras en descubrir esto, fue Karen Horner (citada por Alper, 1974), quien introdujo la variable "miedo al éxito" la cual, según ella, sólo se presenta en el sexo femenino. El miedo al éxito hace que las mujeres en algunos casos, por motivos sociales o por no perder el rol femenino, no muestren tanta motivación de logro como los hombres.

Crandall y Hoffman (citados por Fitzgerald y Critgs, 1979) sugirieron que las mujeres se encontraban más motivadas por la aprobación social y por el deseo de amor, mientras que los hombres están más motivados por el deseo de la excelencia.

En base a lo anterior, se consideró interesante investigar si existen diferencias en la motivación de logro en diferentes áreas vocacionales como las áreas económico-administrativo, físico-matemático y ciencias y disciplinas del hombre, así como si existen diferencias en la motivación de logro en hombres y en mujeres.

Como se puede observar, nos enfrentamos ante un problema que plantea cuestiones tanto de índole teórica como práctica, por

lo que las indagaciones que se hagan al respecto pueden ayudar a ampliar el conocimiento de la personalidad y rendimiento académico del estudiante universitario.

## 1. El Concepto de Motivación

Los psicólogos manifiestan grandes divergencias en lo que se refiere a la importancia que se le debe atribuir a la motivación en el estudio y en la explicación de la conducta.

Dentro de la psicología, el concepto de motivación ha tomado varias definiciones, ya que la motivación es algo que no se puede palpar. Por lo mismo, diferentes autores en la psicología han estado interesados en el estudio de qué es lo que causa el comportamiento o la conducta del hombre.

Durante la era racionalista (siglo XVII) la explicación de la conducta humana, se basaba en la premisa de que el hombre actúa debido a que tiene razón para actuar, ya que posee libre albedrío y por lo tanto, esto constituye una razón suficiente (Citado en Cofer y Appley, 1972).

En la época del mecanicismo (principios del siglo XIX) se consideraba que todos los fenómenos naturales tienen causas físicas y que si el ser humano sabe lo suficiente acerca de los sistemas físicos y mecánicos, entonces se podrían explicar, por lo menos en principio, todos los fenómenos conductuales. Para los mecanicistas, además de que la conducta es un fenómeno físico y regido por

leyes, está determinada por las mismas fuerzas y leyes físicas que son válidas para toda la naturaleza. (Citado Cofer, 1972).

En la "Reacción contrarrevolucionaria" (1930), se empezó a usar el término "psicología de las facultades" (facultades de la voluntad, el valor, la nobleza, etc.). Se comenzó a ver al hombre como capaz de hacer lo que quisiera, excepto en las ocasiones en que lo impulsaran fuerzas instintivas.

Se consideraba que los motivos del hombre no eran tema de la psicología, sino de la ética. Los motivos del hombre reflejaban sus elecciones de actos, de manera que toda pregunta relativa al modo en que se formaban quedaba fuera de lugar. (Citado Cofer, 1972).

En 1859, Darwin propone la teoría de la evolución, la cual propicia el nacimiento de una psicología animal o comparativa y de una psicología evolutiva o genética, en donde la motivación llegaba a constituir una parte esencial del análisis de cómo se efectúa el cambio de las especies. Además, Darwin fue el iniciador en la edad moderna de la teoría del instinto. Propuso la primera definición objetiva de los instintos en términos de la conducta animal. (Citado Bolles, 1976).

A finales del siglo XIX, Freud desarrolló una teoría de la *neurosis* y de la *psicosis*, que era una teoría motivacional y aceptaba las fuerzas irracionales de la naturaleza. El psicoanálisis rompe claramente con las concepciones racionalísticas del hombre y ha dirigido

do la atención lejos del intelecto y en dirección a las fuerzas irracionales, es decir, a una interpretación motivacional del comportamiento. La conducta tiene, según esta teoría, una función: sirve para permitir la descarga de las energías motivacionales. (Citado en Cofer, 1972).

Lewin sostenía que la tensión o energía psíquica es la causa de todos los procesos mentales. (Citado en Cofer, 1979). Lewin creía que los hechos básicos de la motivación eran bastante concretos y que no había problemas de explicación. Para él toda conducta, o por lo menos, toda la conducta intencional, es motivada, ya que la impulsan tensiones, la mueven fuerzas, la dirigen valencias y tiene metas. La conducta no es sólo una respuesta asociativa a un estímulo, sino todo lo que el individuo percibe, siente o piensa, influye en ella. (Citado en Cofer, 1972).

Para los conductistas como Watson, Tolman, Hull y Skinner, la motivación se explica por medio de un estímulo y una respuesta, es decir, para que se realice cualquier conducta tiene que haber habido un estímulo que la provoque. (Citado en Hilgard, 1973).

Estos autores dan cuerpo a la idea de que la dirección a una meta es lo que define a la conducta motivada. Consideran la conducta desde el punto de vista de lo que la refuerza, en lugar del punto de vista conocido de lo que la motiva.

Los conductistas mencionan que la ejecución depende de las condiciones de reforzamiento. Cuando se demora o se refrene el

reforzamiento, o cuando se le da en pequeñas cantidades, el ser humano no responde con el mismo vigor ni seguridad que en las situaciones en que se da de inmediato una buena cantidad de reforzamiento.

En 1939, Murray afirma que la conducta de una persona individual muestra ritmos de descanso y actividad. (Citado en Fraissen, 1963).

El modelo motivacional de Murray contiene la siguiente sucesión: a) una característica estimulante del ambiente da muestra de tener efectos deseables o indeseables sobre el organismo; b) se forma una pulsión o necesidad; c) se pone en marcha el organismo para realizar determinadas clases de actividad, que pueden ser motrices o verbales, ideacionales o incluso inconscientes; d) la actividad causa en la conducta total del organismo una tendencia a restaurar el equilibrio; e) en muchos casos, la única manera de llegar a un estado no motivado, consiste en conseguir un objeto o meta en particular y, por último, f) al restaurarse el equilibrio, se disipa la pulsión y hay un sentimiento de placer.

Hasta el momento, se ha hablado de motivación en general. A continuación se mencionan algunas definiciones de psicólogos interesados en el tema de "Motivación de Logro".

Murray define a la "necesidad de logro" como un deseo o tendencia a vencer obstáculos, así como a ejercitar la fuerza y

poder realizar una tarea difícil rápidamente y bien hecha. (Citado en Fraissen, 1963).

McClelland y sus colaboradores, iniciaron una serie de estudios planeados para: a) Establecer un procedimiento satisfactorio para medir el motivo humano; b) Estudiar los correlatos del motivo en la conducta, y c) Estudiar los factores implicados en la conducta del individuo. (Citado en McClelland, 1973).

McClelland propuso el término "Motivación de logro", a la cual conceptualizó como una disposición relativamente estable de la personalidad para esforzarse por la obtención de éxito en cualquier situación donde los estándares de éxito se aplicaron. (Citado en McClelland, 1973).

Atkinson habla también de la motivación de logro, relacionándola con los conceptos de "conseguir el éxito" y de "evitar el fracaso" (citado en Atkinson, 1974).

De acuerdo con McClelland y Atkinson, una persona con un alto nivel de motivación de logro es aquella que ha desarrollado internamente un estado de excelencia, es independiente, persistente, escoge tareas con un riesgo moderado y tiene una meta fijada en la mente. (Citado en McClelland, 1973).

Tolman en 1965 utilizó el término "Motivación de rendimiento" en lugar de motivación de logro. Para él la motivación de rendimiento no es más que un medio para alcanzar un fin, o sea,

equivale a una estructura de convicciones y valores instrumentales, en donde ciertas actitudes referidas al rendimiento se adoptan para satisfacer la necesidad de establecer contacto social. (Citado en Hilgard, 1973).

Maslow suponía que los motivos se disponen en una jerarquía de potencia; las necesidades que tienen la mayor potencia en un momento determinado, dominan la conducta y demandan satisfacciones. El individuo se siente llevado por una necesidad de gran prioridad. Cuando la satisface, hace su aparición un motivo de orden superior y exige satisfacción, y así sucesivamente hasta la cima de la jerarquía: la necesidad de autorrealización, que es la última en su jerarquía. (Citado en Korman, 1974).

Para Maslow la necesidad de autorrealización no necesita ser expresada en una actividad creativa, es decir, la persona no necesita valerse de un estímulo material para autorrealizarse. Las personas se sentirán autorrealizadas siempre y cuando se sientan satisfechas y logren hacer realmente lo que esté dentro de sus capacidades. A esto, Maslow lo llamó "experiencias cumbres", las cuales son momentos en la vida de todas las personas, pero que se dan con frecuencia en la vida de las personas autorrealizadas, en las que el individuo se siente satisfecho, enteramente feliz y funcionando de una manera completa. (Citado en Korman, 1974).

Heckhausen, en 1967, define a la motivación del rendimiento, como el esfuerzo por elevar o mantener elevada la propia capacidad en todas aquellas actividades en las cuales se considera



que se posee un cierto grado de calidad y cuya realización puede por tanto, tener éxito o fracaso. El éxito y el fracaso son criterios de toda conducta, que hacen referencia al rendimiento; la esperanza del éxito y el temor ante el fracaso son sus rasgos descriptivos.

Fyans (1978) definió la motivación de logro de la siguiente manera: "Cuando el motivo para lograr el éxito que está representado en el resultado de una medida N-ACH (need achievement) es mayor que el motivo para evitar el fracaso, la persona debe aproximarse a sus logros en una manera positiva; por ejemplo, debe de realizar un buen examen en el colegio. Por otro lado, cuando el éxito es menor que el fracaso, la persona va a tener mayores dificultades en realizar sus logros y constantemente va a ser menos eficiente en sus exámenes" (Pág. 325)

Como nos podemos dar cuenta, cada autor tiene su propio punto de vista acerca del concepto de motivación, así como de las diferentes causas de la conducta humana, pero podemos observar que todos tienen algunos conceptos en común. En general hablan de una fuerza que existe dentro del organismo que hace que éste actúe, mencionan necesidades que el hombre necesita satisfacer y que el individuo se plantea metas a cumplir mediante acciones.

Para este estudio, con base en las diferentes definiciones, se realizó una definición de motivación de logro que es la que se tomará en cuenta en esta investigación: la motivación de logro es un estado de estimulación o una tendencia que está impulsada

por un motivo específico de alcanzar el éxito o de terminar una tarea con cierto grado de dificultad.

A continuación se mencionarán las dos teorías más importantes dentro del campo de motivación de logro.

## 2. Teorías de la Motivación de Logro

En el presente capítulo, se hablará de las teorías de motivación de logro propuestas por dos autores que fueron los que iniciaron la teoría acerca de la necesidad de conseguir el éxito en las tareas que se desempeñan.

En 1947, McClelland investigó la motivación humana a través del estudio intensivo de un solo motivo: el de realización; además contribuyó con la medición de la motivación de logro, utilizando la prueba de "Apercepción temática" (T.A.T.) hecha por Murray en 1935.

En 1953, Atkinson contribuyó con estudios sobre la motivación de logro, al hipotetizar dos motivos: 1) El motivo de aproximarse al éxito, y 2) El motivo para evitar el fracaso. Adicionalmente, el modelo de Atkinson introduce elementos cognoscitivos sobre los expectativas individuales de éxito y el valor del incentivo para el éxito o el fracaso que influyen fuertemente a la motivación de logro.

## 2.1. Teoría de McClelland

A finales del decenio de los años 40's, McClelland y sus colaboradores iniciaron una serie de estudios, cuya finalidad era la de utilizar la fantasía, tal cual se revela en los relatos de cuentos, como un medio de diagnosticar un motivo humano muy importante: la necesidad de éxito o de rendimiento que queda definida como afán competitivo con una norma de excelencia.

McClelland basa su teoría de la motivación en la suposición de que los motivos surgen por cambios en los estados emocionales. El define el motivo como "una asociación afectiva que se manifiesta como conducta intencionada, determinada por la asociación previa de señales de placer o de dolor". (Citado en Cofer, 1972). De ahí que haya dos tipos de motivos: a) el positivo o de aproximación, que es una expectativa de placer o satisfacción, y b) el negativo o de evitación, que es una expectativa de displacer o dolor. De acuerdo con esto, McClelland (1974), dice que el comportamiento humano está dirigido por medio de un acercamiento a una situación o a un estímulo. El mecanismo básico que mantiene a ese acercamiento o alejamiento es el de la anticipación, es decir, si se trata de una anticipación de placer, se dará un acercamiento, y si se da lo contrario, se anticipa algo desagradable (por ejemplo: dolor, miedo, ansiedad o fracaso) entonces se dará un alejamiento. Los procesos afectivos (placer y displacer) son considerados como fundamentales para la motivación, ya que para

McClelland todos los motivos son aprendidos, pues dependen de la anticipación de resultados afectivos.

Para expresar esta formulación de manera diferente se dará el siguiente ejemplo: supongamos que un hombre está experimentando un afecto o emoción muy placentero. Mientras está teniendo esta experiencia, recibe también diversos estímulos o indicios procedentes de su medio ambiente. Debido a la presencia constante de estos estímulos junto con la emoción, puede que uno o varios de ellos lleguen a asociarse con el estado emocional, esto quiere decir que en sucesivas ocasiones pueden llegar a reactivar alguna parte de dicho estado y de esta manera el sujeto iniciará una serie de actividades instrumentales que lo llevarán a acercarse a las circunstancias bajo las cuales experimentó aquel afecto o emoción placentera.

En el caso que la anticipación presentara emociones displacenteras, el sujeto presentará conductas instrumentales tendientes a evitar todo contacto con esta situación, produciendo de este modo el alejamiento.

De lo anterior se deduce que la conducta motivada es aquella que cae en la dimensión acercamiento-evitación o apetito-ansiedad. McClelland (1973) expone esto de la siguiente manera: "Sólo cuando la respuesta se vuelve una secuencia que resulta en el acercamiento a una situación o en una evitación, puede afirmarse que hay pruebas de que existe un motivo, ya que en muchos

casos la conducta puede, aparentemente no mostrar características de acercamiento o de evitación\*.

McClelland y Cols. (1973), postularon que los efectos primarios o no aprendidos surgen de discrepancias entre lo que se espera (nivel de adaptación) y la percepción. Con esto McClelland se refiere a que si los estímulos que se esperan causan un desequilibrio o un cambio notable en la conducta, no se reaccionará de modo afectivo o emocional; sin embargo, si estos estímulos se desvían en cierto grado de lo esperado, se reaccionará con afecto y por consiguiente, las claves asociadas con la ocurrencia de dicho afecto reintegrarán en una ocasión futura parte de éste, y se pondrá en acción un motivo.

Para McClelland, el afecto surgido de las discrepancias para que sea positivo o negativo, queda en función de la magnitud de la discrepancia. Discrepancias relativamente pequeñas con respecto a lo que se espera o al nivel de adaptación, dan afecto positivo, mientras que discrepancias relativamente grandes, dan lugar a afecto negativo o de desagrado. (Citado en Cofer y Appley, 1971).

Así pues, la teoría de McClelland rechaza la idea del impulso, pero mantiene que los *Indicios* (tanto internos como externos) pueden liberar reacciones afectivas que proveen la energía necesaria para que tenga lugar el comportamiento. Estos estímulos aportan la dirección o guía del comportamiento. Hay otras ocasiones de carácter no motivacional, que carecen de una excitación

afectiva de manera que esta excitación parece ser el sello distintivo del motivo. (Citado en McClelland, 1973).

El procedimiento que se siguió para medir la motivación consistía en una forma del test de apercepción temática (T.A.T.) introducido por Morgan y Murray en 1935. Se pedía al individuo que escribiera una historia relacionada con cada una de las láminas que se le presentaban. El relato tenía que organizarse en torno a cuatro cuestiones (Korman 1974):

- 1) ¿Qué está sucediendo en la lámina y qué personas se encuentran en la misma?
- 2) ¿Qué ha ocurrido para llegar a la situación que ha quedado expresada en la lámina?
- 3) ¿Qué está ocurriendo?
- 4) ¿Qué va a suceder en el futuro?

Estas preguntas ofrecen una mayor dirección a la hora de escribir el relato, que lo que se ofrecía por el procedimiento empleado por Murray.

El pensamiento de Murray se hallaba muy influido por el psicoanálisis y en general por la teoría del impulso.

El hallazgo principal de esta investigación fue comprobar que las respuestas de la fantasía muestran realmente una mayor motivación bajo condiciones orientadas hacia el rendimiento.

McClelland y colaboradores (1973), establecieron tres criterios para puntuar la imaginación de logro:

1. Si el sujeto se dedica a alguna actividad competitiva (no agresiva) e intenta superarse o hacerlo mejor que los otros, dicha actividad se considera positiva con respecto a dicha categoría. Puede darse también una actividad competitiva sin que aparezca un modo manifiesto y claro, por ejemplo, el deseo de conseguir algo o hacerlo mejor que los otros. También la actividad puede presentarse no competitiva con los demás, pero es una propia exigencia del sujeto que consigo mismo. En todos estos casos, se considera como presente la categoría *Imaginación de logro*. Por lo tanto, un primer criterio que se puede aplicar para la puntuación de esta categoría, depende de la presencia de una actividad en competencia con una norma de excelencia.
2. Un segundo criterio sería las realizaciones personales a corto plazo como por ejemplo alguna creación artística o terminar un curso técnico.
3. Por último, pueden servir de criterio para la imaginación de logro, las realizaciones a largo plazo. Por ejemplo, el alcanzar éxito en la vida o llegar a ser un profesionalista.



McClelland, 1973, proporcionó una base teórica argumentando que la motivación de logro se desarrolla en unas personas más que en otras, debido a que para algunos individuos los resultados de éxito traen efectos positivos y para otros, efectos negativos.

McClelland hace uso de sus hipótesis básicas del laboratorio, como un marco de referencia para entender el surgimiento de la motivación de logro:

- 1) Los individuos difieren en el grado de encontrar el éxito de acuerdo a las experiencias satisfactorias que hayan tenido anteriormente.
- 2) Los individuos con una alta necesidad de logro tienden a preferir las siguientes situaciones:
  - a) Trabajan más duro que los individuos con baja necesidad de logro.
  - b) Prefieren situaciones en donde cada individuo posee una responsabilidad.
  - c) No buscan gratificaciones inmediatas.
  - d) Prefieren tareas con un riesgo intermedio.
  - e) Dan fin a las tareas que han comenzado.
  - f) Poseen buena memoria para acordarse de tareas incompletas o de preguntas que han fallado en algún examen.
  - g) Se perciben a sí mismos como personas con control de las situaciones externas de su medio ambiente.

3) Los individuos con baja motivación de logro se caracterizan por:

- a) Tener altos y bajos niveles de aspiraciones.
- b) Prefieren el tipo de situaciones que se encuentren en los extremos, es decir, tareas muy fáciles o tareas muy difíciles.
- c) Buscan las gratificaciones de inmediato.
- d) No tienden a terminar las tareas que han comenzado.
- e) Son menos persistentes en las tareas.
- f) Tienen una memoria pobre para las tareas incompletas y tienden a acordarse mejor de las preguntas que han contestado correctamente.
- g) Constantemente tratan de evitar el fracaso.

Seguidores de McClelland, hicieron investigaciones acerca de la relación entre las puntuaciones de nivel de necesidad de rendimiento y otras conductas.

Lowell (citado en Alper, 1974) comparó las ejecuciones de sujetos con altas o bajas puntuaciones, en lo que a nivel de necesidad de éxito se refiere, en un test aritmético y en otro de palabras. En los resultados se encontró que el grupo con elevada puntuación de rendimiento mostró una mejor ejecución tanto en el test de aritmética como en el de palabras, en cambio el grupo con baja puntuación mostró una pobre ejecución.

McClelland y Liberman (citado en Alper, 1974) realizaron un estudio en el que pidieron a los sujetos que identificaran palabras que les eran presentadas por muy breve lapso. Las palabras presentadas incluían términos relacionados con el rendimiento, como por ejemplo: "éxito y fracaso". Los sujetos que tenían puntuaciones elevadas reconocían más rápidamente las palabras que muestran rendimiento. En cambio, los sujetos con una puntuación intermedia en el nivel de rendimiento tenían un desempeño más lento en relación a los subgrupos con puntuación elevada o baja. Estos resultados llevaron a pensar que los sujetos con puntuación intermedia temen al fracaso más bien que desean el éxito. Un estudio realizado posteriormente por Atkinson apoyó esta idea.

McClelland y Col. (1973), realizaron un estudio con un grupo de padres protestantes, judíos, católicos irlandeses y católicos italianos. Les administraron cuestionarios sobre entrenamientos de independencia, es decir, la presión hecha sobre el niño para que domine varias técnicas y tareas desde el principio de su educación, de modo que pueda efectuarlas por sí mismo, independientemente de los padres y del nivel educativo.

McClelland, basándose en la teoría de Max Weber, decía que los protestantes deberían subrayar más el entrenamiento de independencia que los católicos, ya que probablemente, los protestantes tienen puntuaciones de necesidad de éxito más altas que los católicos. El esperaba que el grupo judío fuera como el protestante.

Los datos indicaron que protestantes y judíos esperaban que los niños dominaran ciertos ítems indicativos de entrenamiento de independencia a edades más tempranas que los católicos. El nivel educativo y el sexo del familiar se relacionaban significativamente con las edades tempranas del esperado entrenamiento de independencia: los padres y madres de educación superior, en cualquier nivel educativo, esperaban un más temprano desarrollo de la independencia que los padres menos educados. (Citado en McClelland, 1973).

## **2.2 Teoría de Atkinson**

El modelo conductual que presenta Atkinson y Raynor 1974, (Citado en Atkinson y Raynor, 1974) está concentrado básicamente en la relación entre la motivación de logro y la conducta de elección de alternativas.

Atkinson, siguiendo la orientación de Tolman y Lewin, enfatizó posteriormente su teoría en el rol del conflicto; especialmente entre la necesidad de éxito y el miedo al fracaso.

El problema de elección de alternativas se plantea en una situación de nivel de aspiración, en la que el individuo debe elegir entre las tareas que difieren en grado de dificultad. Para Atkinson, el individuo no puede decidir si va a proseguir la tarea o la va a abandonar, es decir, en qué tareas va a demostrar más persis-

tencia. Para él, el problema de la persistencia se reduce en el fondo a un problema de selección.

Sobre la base de la teoría de Atkinson en la selección de conducta intervienen dos términos básicos:

- a) La tendencia a alcanzar el éxito.
- b) La tendencia a evitar el fracaso.

Para Atkinson, estos dos motivos son latentes y características estables que se van adquiriendo en la primera infancia, y están presentes en las situaciones donde las ejecuciones serán evaluadas con medidas de excelencia.

El motivo para alcanzar el éxito se manifiesta cuando algo se está haciendo bien y existe un anticipado sentimiento de orgullo que surge en seguida de lograr el éxito.

El motivo para evitar el fracaso, surge cuando hay una probabilidad de fracaso y cuando se presenta la vergüenza por haber fallado.

Para Atkinson (citado en Atkinson y Raynor 1974) "la fuerza de la tendencia de lograr el éxito está expresada en el interés y en la ejecución de un individuo en una tarea".

Esta tendencia de lograr el éxito para Atkinson, está implícita en una función multiplicativa de tres variables:  $(Ts=Ms \times Ps \times Is)$

Ts= Tendencia a alcanzar el éxito.

Ms= Motivo para alcanzar el éxito.

Ps= Expectancia al éxito.

Is= Valor positivo del Incentivo.

- 1) Motivo= Es la disposición que se esfuerza por alcanzar un determinado tipo de satisfacción (Ms).
- 2) Expectancia= Es definida por Atkinson como una anticipación cognitiva sobre el resultado de una acción, que depende de otros factores como la competencia y el nivel de esfuerzo para lograr el éxito (Ps).
- 3) El Valor del Incentivo= Atkinson lo define por la cantidad de atracción o repulsión que una determinada meta ejerce en una situación concreta (Is).

El concepto de motivo en esta fórmula, representa las diferencias individuales para lograr el éxito. El concepto de expectativa se refiere a la creencia de qué acto será seguido por alguna consecuencia y el concepto del valor del incentivo es la base de la construcción.

Por algunos años, los estudios de Atkinson se enfocaron solamente a las consecuencias del comportamiento de los diferentes motivos de logro, hasta que después de haber hecho varias investigaciones con la escala de ansiedad puso en evidencia que cuando los individuos son evaluados con relación a algún estándar de excelencia, se crea en ellos un reto para alcanzar el éxito y para otros individuos constituye una amenaza de fallar.

Por lo tanto, la tendencia a evitar al fracaso asociado con la ansiedad, es un factor fundamental e importante en toda acción de alcanzar el logro; se considera a esta tendencia inhibitoria que se opone a empezar actividades orientadas al logro y esto da origen a las ansiedades conscientes.

La tendencia a evitar el fracaso es una disposición multiplicativa que consta de un motivo, de una expectancia y de un incentivo. ( $Tf = Maf \times Pf \times If$ ).

Maf= Motivo de evitar el fracaso.

Pf= Expectancia del fracaso.

If= Valor negativo del incentivo.

El motivo de evitar el fracaso es una disposición separada y distinta que el motivo para alcanzar el logro (Maf). Se puede decir que este motivo es la capacidad de reaccionar con humillación y pena cuando uno falla. La tendencia a evitar el fracaso (Tf) es expresada cuando hay una expectancia que algún acto nos va a conducir a un fracaso llamado (Pf) y es influenciado por el valor del incentivo en esa actividad en particular llamada (If).

En este modelo, el incentivo trae un valor negativo que por lo general la gente trata de evitar, es decir, las personas escogerán tareas de ejecución difícil para así no sentirse avergonzadas cuando fracasan. En cambio, si fallan en una tarea fácil, se sentirán humilladas por haber fracasado y esto las conducirá a sentirse ansiosas.

Se le da tanta importancia al valor del incentivo, porque éste va a contribuir al probable incremento o decremento de la tarea que vaya a realizar cada individuo. Por ejemplo, para un individuo tener el título de "Ingeniero" es un incentivo muy alto, por lo cual va a tratar de hacer todo lo posible para alcanzarlo. En cambio, para otro estudiante el incentivo no es lo suficientemente fuerte y por lo tanto no va a rendir de la misma manera en comparación con las personas para quienes sí lo es.

Para que el incentivo juegue un papel importante en las decisiones de las personas con el fin de alcanzar el éxito o para evitar el fracaso, es necesario entender cuáles son las cualidades que lo forman:

- 1) La utilidad del valor: Por ejemplo si estoy estudiando Ingeniería, valorar qué tan importante es para mí tomar un curso de matemáticas.
- 2) El valor del incentivo: Por ejemplo, si tomo el curso de matemáticas, voy a poder resolver diferentes problemas.
- 3) mas.

El valor del incentivo para lograr un objetivo correctamente: Obtener la satisfacción de sacar un "10" en el curso de matemáticas.

El valor del incentivo puede ser dividido en varios componentes; dos de ellos son particularmente los que interesan:



- a) El valor del incentivo puede ser conceptualizado en términos de la inmediata recompensa intrínseca o extrínsecamente. Por ejemplo, el jugar tenis puede ser una recompensa intrínseca, porque hace sentir al individuo sano. También puede ser una recompensa extrínseca, porque dentro del juego uno es ganador y el otro perdedor.
- b) El valor del incentivo también puede ser conceptualizado en términos del valor global de una actividad realizada. Las tareas pueden ser percibidas como valores globales, como la competencia, altruismo, poder, status o Inteligencia. Si para algún individuo cualquiera de estos valores es muy importante, entonces escogerá actividades que se relacionen con dicho valor. Por ejemplo, jugar tenis puede tener un alto valor del incentivo en el valor de competencia, porque este deporte permite demostrar qué tan competente es la persona en el juego.

El valor del incentivo se ha conceptualizado de estas dos formas, porque así se puede observar una relación en los valores globales y entre la elección de tareas a realizar, dependiendo de la importancia que tenga para el individuo realizar o no esa tarea y qué beneficios le va a dejar.

En resumen, Atkinson ha estudiado la conducta orientada al logro, asumiendo que cada individuo adquiere un motivo de logro y otro motivo de evitar el fracaso. Esto quiere decir que todas las

personas tienen alguna capacidad de interés hacia el logro y alguna capacidad de sentir ansiedad hacia el fracaso. Los dos están presentes en cualquier situación donde el individuo va a ser evaluado.

Uno de estos motivos produce una tendencia a no afrontar la actividad. A esto, Atkinson lo llama "conflicto de evitación", en donde hay una tendencia excitatoria y otra inhibitoria, y estas dos juntas dan como resultado una tendencia orientada al logro.

Una vez revisados brevemente las dos principales teorías acerca de la motivación de logro, se explicará la influencia que ejercen el sexo y la elección vocacional en la obtención de altos o bajos niveles de motivación de logro.

### *3. Influencia del Sexo en la Motivación de Logro*

---

Varios autores han investigado si existen diferencias significativas entre ambos sexos en cuanto a la motivación de logro; tal es el caso de Horner (citado en Howard y Berwicks, 1981), Atkinson y Raynor (1974), McClelland (1973), Lesser, Krawitz y Packard (1963), Veroff (1977), y Morrison (citado en Veroff, 1977) y Alper (1974).

De acuerdo a Field (citado en Alper, 1974) en las mujeres está más ligada la necesidad de aceptación social (es decir la necesidad de adquirir lugar en la sociedad) que la motivación de logro.

A partir de este hecho, empezaron a surgir diferentes opiniones acerca de si los hombres están más motivados hacia la necesidad de logro que las mujeres.

Autores como McClelland, Atkinson y Raynor (citados en Alper, 1974), mantuvieron la hipótesis de que los hombres son más competitivos y más persistentes que las mujeres, por lo tanto, los hombres están más orientados a la necesidad de logro que las mujeres.

Por otro lado, autores como Horner (citado en Howard y Berwicks, 1981); Stein (Fyans, 1978); Lasser (1964) y Angellina (Atkinson

y Raynor, 1974) y otros más, mantuvieron la hipótesis de que las mujeres también pueden demostrar alta necesidad de logro, dependiendo de los intereses personales.

Horner (Howard y Berwicks, 1981), con el fin de que se tomara en cuenta a las mujeres de igual manera que a los hombres en la medición de motivación de logro, explicó la falla del modelo de Atkinson para predecir la motivación de logro en las mujeres. Horner introdujo una nueva variable que fue llamada "miedo al éxito". Con esta nueva variable ella explicó que las mujeres no presentaron en la prueba de T.A.T tantas situaciones de éxito en relación a los hombres, no por su debilidad hacia los motivos de logro, sino porque lograr el éxito ocasiona en las mujeres un estado de ansiedad que se convierte en un miedo y por lo tanto impide el surgimiento de conductas de logro.

Para demostrar esta nueva variable, Horner hizo un estudio en 1968 en la Universidad de Michigan, en donde un 65% de la población femenina dio respuestas de evitación al éxito. Una respuesta era considerada alta en evitación de logro si contenía reflexiones de ansiedades negativas hacia historias en las que estaba implícito el éxito.

Más tarde, el artículo hecho por Horner, 1968, "Avoidance of Success" dio origen a varias críticas acerca de su teoría.

Zuckerman y Wheeler (1975), criticaron el método de Horner porque lo consideraban como una prueba proyectiva inadecuada, ya que ellos, al hacer un estudio de miedo al éxito con la prueba "Fear of Success", encontraron que tanto hombres como mujeres presentaron puntuaciones altas con respecto al miedo al éxito.

A pesar de las críticas que se hicieron acerca de que si la mujer está motivada hacia el logro de igual manera que el hombre, se siguieron realizando diferentes estudios para verificarlo.

Bardwich (citado en Fitzgerald, 1980), encontró que los datos que existen de las mujeres acerca de la motivación de logro son contradictorios e inconsistentes. Un ejemplo de esto es que las medidas de la prueba T.A.T de McClelland se correlacionan con el éxito académico masculino, pero esto no ocurre con el éxito académico femenino.

Maehr (1979), encontró razones suficientes para creer que la motivación de logro de las mujeres no sólo está influenciada por el medio ambiente temprano o por las experiencias aprendidas, sino por el factor situacional determinante para que la mujer elija una conducta de logro. Por lo que se refiere al factor situacional, se da a entender que las mujeres van a presentar o no motivación de

logro, dependiendo de qué tipo de tareas estén realizando en ese momento y dependiendo también de si ese trabajo está aceptado para un rol femenino.

McClelland (1973), dijo que "la necesidad de rendimiento de las mujeres depende en mayor medida del hecho de que la tarea en cuestión sea o no aceptada socialmente". Con esto da a entender que para las mujeres es más importante el motivo afiliativo que el motivo de logro.

Del mismo modo, Crandall y Hoffman (citados en Fitzgerald, 1980), sugirieron que las mujeres se encuentran más motivadas por la aprobación social y por el deseo de amor, mientras que los hombres están más motivados por el deseo de la excelencia.

Veroff (1977), puso en evidencia que tanto hombres como mujeres se diferencian en el modo en que logran el éxito, ya que va a depender del impacto que les cause la orientación al logro.

Zunder, Fuller y Armstrong (citado en Farmer, 1980), encontraron que las mujeres se avergüenzan o se sienten orgullosas de ellas mismas cuando están influenciadas por la gente que les rodea, mientras que los hombres se enorgullecen o se avergüenzan de ellos mismos cuando están influenciados por un competidor.

Similarmente, Veroff (1977), junto con McClelland, encontraron que la fuerza del logro o la necesidad de alcanzar el éxito cuando

logro, dependiendo de qué tipo de tareas estén realizando en ese momento y dependiendo también de si ese trabajo está aceptado para un rol femenino.

McClelland (1973), dijo que "la necesidad de rendimiento de las mujeres depende en mayor medida del hecho de que la tarea en cuestión sea o no aceptada socialmente". Con esto da a entender que para las mujeres es más importante el motivo afiliativo que el motivo de logro.

Del mismo modo, Crandall y Hoffman (citados en Fitzgerald, 1980), sugirieron que las mujeres se encuentran más motivadas por la aprobación social y por el deseo de amor, mientras que los hombres están más motivados por el deseo de la excelencia.

Veroff (1977), puso en evidencia que tanto hombres como mujeres se diferencian en el modo en que logran el éxito, ya que va a depender del impacto que les cause la orientación al logro.

Zunder, Fuller y Armstrong (citado en Farmer, 1980), encontraron que las mujeres se avergüenzan o se sienten orgullosas de ellas mismas cuando están influenciadas por la gente que les rodea, mientras que los hombres se enorgullecen o se avergüenzan de ellos mismos cuando están influenciados por un competidor.

Similarmente, Veroff (1977), junto con McClelland, encontraron que la fuerza del logro o la necesidad de alcanzar el éxito cuando

se está influenciado por otra persona, es más alto en hombres que en mujeres.

En los diferentes estudios que se han hecho, se ha observado que no sólo los factores sociales o situaciones son determinantes para el logro femenino, sino también cuenta el aprendizaje cultural. Este último factor establece el proqué de las diferencias de sexo con respecto a la motivación de logro. Un ejemplo de esto es que en Irán, Farmer y Backer (citado en Fyans, 1978) el papel de la mujer es el de permanecer en el hogar, estar al pendiente del cuidado de sus hijos y de su esposo. A las mujeres las consideran débiles e incapaces de asumir una responsabilidad de trabajo. Por lo tanto, aquellas mujeres que llegan a trabajar son, para el sexo masculino, una deshonra.

Por otro lado, a los hombres se les educa desde otro punto de vista, es decir, desde niños se les enseña a estudiar para que así puedan adquirir un empleo para mantener a su familia.

Viéndolo desde otro punto de vista, se han hecho investigaciones dentro de escuelas y universidades y se ha encontrado lo siguiente:

Angelina (citada en Atkinson y Raynor, 1974), encontró un incremento en el puntaje de necesidad de alcanzar el éxito en mujeres estudiantes de una escuela de Brasil, en donde se investigaron las habilidades intelectuales y de liderazgo. Ella explica que se dio este resultado debido a que en Brasil, la oportunidad de una



educación elevada es muy limitada y por lo tanto solamente muchachas con un alto nivel competitivo, tienen la oportunidad de entrar a la Universidad.

Lesser, Krawitz y Packard (1963), encontraron que también en una universidad de Nueva York, en donde el cupo es muy limitado, las mujeres obtuvieron un puntaje mayor que los hombres en cuanto a la motivación de logro.

Lesser, Krawitz y Packard (1963), compararon en otra universidad un grupo de muchachas que cumplían con las demandas de la escuela, contra un grupo de muchachas que no las cumplían. Todos los sujetos fueron expuestos a unas láminas que contenían dibujos tanto de hombres como de mujeres con y sin orientación al logro.

Los sujetos tenían que narrar una historia a partir de la lámina. Los resultados fueron los siguientes: donde no había orientación hacia el logro, no se encontró ninguna diferencia significativa en cuanto al contenido de la historia. En cambio en las láminas que estaban orientadas al logro, se encontró que las muchachas que cumplían con las demandas de la escuela, percibían las metas intelectuales como parte de su rol femenino, mientras que las que no cumplían con las demandas, veían las metas intelectuales como parte del rol masculino.

En este tipo de Investigación se puede observar el porqué en muchas ocasiones las mujeres no se encuentran tan motivadas al logro como los hombres.

Una gran mayoría de muchachas están educadas de tal manera que saben que el que tiene que trabajar y superarse es siempre el hombre. Esta educación viene desde tiempos muy atrás en donde, por costumbres sociales, se estableció que la mujer se tenía que quedar en la casa y nunca debería superar al hombre.

Este tipo de ideas continúan en nuestros tiempos, pero a consecuencia de las situaciones económicas y culturales que han surgido en el mundo, el rol de la mujer ha cambiado en general.

Theodoro Chandler (1979) realizó un estudio en la Universidad de Ken Star, donde aplicó la prueba "Prestatia Motivate Test" (PMT) de Hermans, para verificar si existen diferencias de sexos en cuanto a la motivación de logro. Tomó en cuenta tanto sujetos masculinos como femeninos. En general, no se encontraron diferencias significativas: sólo se encontraron diferencias tomando en cuenta cada ítem de la prueba por separado. Por ejemplo, en el ítem que mide persistencia se observó que los hombres demuestran más persistencia en resolver tareas que las mujeres.

Hay autores como Stein y Bailey (citados en Fyans, 1978) que afirman que las diferencias de sexos en cuanto a la motivación de logro no estriban en el rol sexual, sino en la importancia que cada persona le dé a la actividad que vaya a desarrollar.

Stein (citado en Fyans, 1978) hizo una investigación para examinar la relación que existe entre las actividades apropiadas para cada sexo y la influencia que ejerce la motivación para desempeñar cualquier actividad.

En la investigación de Stein se utilizaron 235 estudiantes de bajo y alto nivel socioeconómico. Se encontró que, tanto en alto como en bajo nivel socioeconómico, se vio una fuerte relación entre las actividades apropiadas para cada sexo y el esfuerzo que ejerce cada alumno hacia sus respectivas materias. También se encontró que entre los alumnos de bajo nivel económico, los hombres están más motivados hacia las tareas mecánicas y las mujeres están más motivadas hacia las actividades artísticas. Entre los muchachos de un alto nivel socioeconómico no se encontraron diferencias significativas en ninguna área.

En otro estudio, Stein (citado en Fyans, 1978) trabajó con 96 sujetos, cada uno de los cuales tenía que decir qué tan bien iban a desempeñar las actividades laborales dibujadas en cada lámina que se le entregaba y a la cual le dedicaría 10 minutos de su tiempo. Anteriormente ya se habían medido las preferencias de cada rol sexual. Los resultados demostraron que los hombres invierten más tiempo en tareas masculinas y menos tiempo en tareas femeninas. En cambio, las mujeres invierten el mismo tiempo en ambas tareas, por lo tanto, las preferencias tanto del rol masculino como femenino están relacionadas con las preferencias al logro únicamente para actividades femeninas.

Estos hallazgos apoyan la idea de Stein, de que tanto los hombres como las mujeres aprenden desde pequeños a dirigir su motivación de logro para cada actividad según el sexo que se necesite para dicha actividad.

Siguiendo en el mismo campo de las actividades estereotipadas para cada sexo, Thelma Alper (1974) encontró que mujeres que tienen una orientación tradicional hacia las actividades laborales, obtubieron un puntaje bajo en la motivación de logro, en comparación con las mujeres que no están tradicionalmente orientadas.

#### 4) *Motivación de Logro y la Elección Vocacional*

---

Un reciente enfoque en la Psicología laboral es la idea de que el estilo de personalidad influye sobre la elección y el comportamiento vocacional.

Ninguna teoría ha dado origen a toda investigación que se ha realizado sobre los efectos del estilo personal en la elección y el comportamiento vocacional; sin embargo han tenido gran influencia los postulados de Atkinson (citado en Atkinson y Raynor, 1974) sobre el papel que en la conducta desempeña la motivación de logro.

La aceptación del riesgo que se refiere a la alternativa que el Individuo escoge para conseguir su meta fue uno de los primeros estilos de personalidad que se tomó en cuenta para el comportamiento vocacional.

Atkinson (citado en Atkinson y Raynor 1974) sostuvo que la motivación está en función de un motivo específico (impulso): la expectativa del éxito y el incentivo o lo atractivo de la meta. Según Atkinson, tanto el motivo hacia el logro, como evitar el fracaso, influyen en la conducta humana. Las personas con un fuerte impul-

so a evitar el fracaso determinan para sí metas muy elevadas o muy bajas, mientras que los individuos influidos más por el motivo hacia el logro, aspiran a metas inalcanzables. Por ejemplo, habrá poco riesgo de proceso en un joven agobiado por la pobreza que anuncia sus planes de ser médico; como no es posible que alcance la meta, no habrá una sensación personal de fracaso si no logra ser médico. Asimismo, un joven brillante que decide no ingresar a la Universidad, puede estar evitando situaciones vocacionales donde existe un riesgo de fracasar.

De aquí que las personas que se esfuerzan por evitar el fracaso (y no por alcanzar el logro) tendrán que asumir riesgos no comunes o ir a un proceso muy largo a fin de evitarlo, mientras que las personas motivadas por el logro se verán implicadas en actividades que tienen un riesgo moderado.

Varios experimentos surgieron a partir de la propuesta de Atkinson, Mahone (citado en Osipow, 1977) sostuvo el punto de vista de que dado que las personas con mucho miedo al fracaso son personas que evitan la información que es importante para el logro, parecen no ser capaces de examinar seriamente la información de la ocupación orientada hacia el éxito. Si se colocan en una posición en la que eligen ocupaciones que no se relacionan con las gratificaciones principales, los valores y la expectativa que esperan encontrar en la vida y en el trabajo, es debido a que evitan recolectar la información relevante. Por la misma razón, la gente temerosa del fracaso no posee una información adecuada

con respecto a sus habilidades y sobre la armonía que debe existir entre éstas y la ocupación a la que va a ingresar.

Para someter a prueba estas líneas de razonamiento, se aplicaron cuestionarios de intereses y personalidad a 135 estudiantes universitarios. Con dichos cuestionarios se pretendía estudiar el grado en que cada sujeto sobreestima o tiene bajas aspiraciones ocupacionales, Mahone encontró que las personas temerosas del fracaso evitan la competencia y tendían a hacer una estimación muy alta o muy baja de sus aspiraciones ocupacionales, mientras que las personas con bajo temor al fracaso tenían una posición más moderada.

Burnstein (citado en Atkinson y Raynor, 1974) exploró la relación que existe entre el motivo hacia el logro, el temor al fracaso y la aspiración a ingresar a una prestigiosa ocupación. Con la prueba "Apercepción Temática" (Thematic Apperception Test), se evaluó la motivación hacia el éxito y a través de las puntuaciones en la escala de ansiedad se estimó el miedo al fracaso. Estos sujetos, al ser interrogados sobre las preferencias ocupacionales y las actitudes, revelaron que el temor a fracasar era un factor muy fuerte en la selección y el rechazo de las metas ocupacionales. Cuando el temor al fracaso crecía, los sujetos manifestaban deseos por ingresar a carreras de menor prestigio.

En otras investigaciones de Minor, Neel, Mayer, Walker y Litwin (citados en Osipow, 1977), se obtuvieron resultados que confirmaban que la alta puntuación en la motivación hacia el logro se

relaciona con los esfuerzos por llegar a ser miembro de una ocupación prestigiosa y de gran competencia.

Darley y Haganah (citados en Osipow, 1977) revisaron las investigaciones sobre las relaciones entre el interés vocacional, la preferencia y la selección ocupacional, y llegaron a la conclusión de que los patrones de intereses representan las diferentes formas que el individuo ve como posibles medios para satisfacer sus necesidades personales en las diferentes carreras.

#### **4. Teorías sobre la Elección de Carreras**

En el presente capítulo se hablará de las teorías de Orientación Vocacional, hechas por Ginzberg (1951), quien mencionó las diferentes características de los eventos que influyen en la selección personal; Super (1957), cuya teoría está influenciada por dos temas principales. El primero de ellos es la *teoría del concepto de sí mismo* con especial referencia a las vocaciones. El segundo tema trata sobre la psicología evolutiva, es decir, se mencionan los diferentes períodos por los que pasa un adolescente al seleccionar una vocación. Finalmente, se menciona la teoría de Holland (1959), quien dio a conocer que los factores familiares y las instituciones sociales son influencias fuertes para la elección vocacional.



#### **4.1. Teoría de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma**

La teoría de Ginzberg y colaboradores (citado en Osipow, 1977) habla acerca de que la orientación vocacional es un proceso irreversible que ocurre durante periodos claramente marcados, el cual está caracterizado por una serie de compromisos que el individuo adquiere entre sus deseos y sus posibilidades.

Los principales periodos del proceso han sido nombrados: periodo de fantasía, periodo tentativo y periodo realista. (citado en Osipow, 1977).

- a) Periodo de fantasía: La primera tarea que logra el niño durante el primer periodo del desarrollo vocacional es parte del proceso general de maduración y consiste en cambiar su orientación lúdica por una orientación laboral. De acuerdo con Ginzberg y sus colaboradores, los niños establecen preferencias vocacionales claras desde temprana edad, alrededor de los cuatro o los cinco años; al comienzo, las preferencias y los juegos reflejan lo que ellos llaman "placer funcional". Este principio se refiere a la observación de que los niños pequeños se deleitan realizando ciertas actividades, como por ejemplo: hacer pasteles de barro. Más tarde, a medida que va pasando el tiempo, los niños se socializan, buscan actividades que tengan potencialmente recompensas extrínsecas, tales como la aprobación de los padres, los éxitos y sus recom-

piensas, el dinero para comprar juguetes, etc. Durante este período, los niños ignoran la realidad, sus habilidades y potencialidades y las perspectivas del tiempo.

- b) Período tentativo: Las actividades lúdicas ayudan a impulsar al niño hacia el siguiente período en su selección vocacional, es decir, hacia el período tentativo. Esto ocurre aproximadamente entre los 11 y los 18 años. Este período está dividido en tres etapas que difieren por sus respectivas tareas vocacionales:

- 1) La etapa de los intereses que se presentan alrededor de los 11 y 12 años, que es cuando el niño comienza a reconocer las necesidades de identificar una dirección en su carrera. Aquí el individuo elabora su decisión académica, la selección de una tarea específica o de una especialización (citado en Osipow, 1977).

Ginzberg y colaboradores llegaron a la conclusión de que son cuatro los elementos más importantes que contribuyen a la educación de un proceso individual de elección vocacional durante la adolescencia: el probar la realidad, el desarrollo de una perspectiva adecuada del tiempo, la habilidad para aplazar las gratificaciones y la habilidad para aceptar e implementar los compromisos de los planes vocacionales. Si varios de esos elementos no se desarrollan adecuada-

mente, es probable que surja un patrón vocacional desviado o no se desarrolle adecuadamente al ajuste emocional. De esta manera, parece existir un vínculo entre la estabilidad emocional y la elección vocacional. (Citado en Osipow, 1977).

- 2) Le sigue después la etapa de las capacidades entre los 12 y 14 años. Aquí los estudiantes comienzan a introducir la noción de habilidad dentro de sus consideraciones vocacionales comienzan a evaluar sus habilidades para realizar buenas ejecuciones en las áreas de interés.
  - 3) Por último sigue la etapa de los valores entre los 15 y los 16 años, los estudiantes experimentan un cambio muy marcado en su aproximación hacia la elección vocacional. Surgen también nociones más claras acerca de los diferentes estilos de vida ofrecidos por las ocupaciones, así como llegan a estar más enterados acerca de los usos que ellos les pueden dar a sus habilidades.
- c) Período realista. Se presenta entre los 18 o los 22 años y está dividido en tres etapas. La primera etapa del período realista es la etapa de exploración, comienza con el ingreso a la universidad. Se caracteriza por metas limitadas y por la selección de un camino que permita seguir dos o tres intereses.

La segunda etapa es la de cristalización. En este momento, los estudiantes se han llegado a involucrar de una manera más o menos profunda en un dominio específico.

La etapa final es la de especificación, que constituye el punto final del desarrollo de las carreras. Aquí el individuo elabora sobre su decisión académica la selección de una tarea específica o una especialización.

El grupo de Ginzberg elaboró un concepto importante acerca de las personas y sus trabajos. Dentro de su investigación sugirió la existencia de dos tipos básicos de personalidad en relación con el trabajo: a) la persona orientada hacia el placer, y b) el individuo orientado laboralmente que se caracteriza por su habilidad para aplazar la gratificación y por no desviarse de su trabajo o de sus metas ocupacionales.

Por otra parte, la persona orientada hacia el placer, generalmente no aplaza las gratificaciones por el trabajo y es distraída con facilidad de su curso vocacional por alternativas que parecen razonablemente deseables. La interacción de estos dos tipos de personalidad ejerce una influencia sobre el estilo con el cual los adolescentes se aproximan a la elección vocacional. Los jóvenes activos y orientados laboralmente tienden a comportarse de manera diferente que los jóvenes pasivos y orientados hacia el placer; estas diferencias se manifiestan en los diversos periodos del desarrollo de las carreras. El estilo va a influir en alguna extensión

sobre el tipo de patrones vocacionales que el individuo tiene durante el periodo de su adolescencia.

En resumen, Ginzberg y sus colaboradores basaron su teoría de elección vocacional en las diferentes etapas del desarrollo del adolescente. Posteriormente, propusieron una serie de tareas sistemáticas y predecibles a las que se enfrenta la gente debido a los cambios que ocurren durante la adolescencia. Estas tareas culminan alrededor de los 20 años en una selección vocacional específica relacionada con las metas de las diferentes tareas de desarrollo.

Una de las investigaciones hechas en relación a la teoría de Ginzberg acerca de la elección de las carreras, es la de Davis, Hagan y Strouf (citado en Bedelan, 1977) quienes compararon las frecuencias ocupacionales arraigadas en motivos de fantasía con las frecuencias de elección vocacional. Los resultados indicaron que mientras más inteligente sea el estudiante, más predispuesto se encontrará a expresar una preferencia vocacional que refleje razonamientos más avanzados acerca de su carrera.

## **4.2. Teoría de Super**

Super, en 1957, propone que el esfuerzo de una persona para mejorar su concepto de sí mismo lo lleva a escoger la ocupación que más le convenga (citado en Osipow, 1977).

Super sostiene en 1962 que los componentes que la persona emplea para mejorar su concepto de sí mismo, están en función de su nivel de desarrollo. A medida que se madura este concepto de sí mismo, se estabiliza. Sin embargo, la forma como éste mejora a través de la vocación, depende de condiciones vocacionales durante la adolescencia. De acuerdo con Super, los diversos comportamientos vocacionales pueden comprenderse mejor si se tiene en cuenta el papel que desempeñan las demandas y presiones que cada ciclo vital impone en el individuo y que están dirigidas a mejorar el concepto de sí mismo.

Super desarrolló el concepto de "Patrones de carreras". Estos patrones son el resultado de factores psicológicos, físicos, sociales y situacionales que se acumulan y conforman la vida del individuo. Entre los patrones de carreras se pueden distinguir diferentes tipos:

El "Patrón estable", en donde el individuo ingresa a la carrera seleccionada hasta terminarla.

El "Patrón convencional", en el cual se ensayan varios trabajos, uno de los cuales lleva más tarde a un trabajo estable.

El "Patrón inestable", caracterizado por una serie de trabajos que proporcionan una estabilidad temporal, la cual es pronto interrumpida.

El "Patrón de ensayo múltiple", en el cual el individuo se mueve de un nivel de trabajo a otro sin llegar a una estabilidad temporal.

Las Ideas sobre el "Patrón de carreras", sugieren que los ciclos vitales imponen en la gente diferentes tareas vocacionales en las diversas épocas de su vida. Para comprender la vida vocacional de una persona, hay que observar todo su ciclo vital.

Super hace notar los diferentes papeles que desempeñan la herencia y la maduración y le da importancia a aquellos aspectos ambientales que se pueden manipular para facilitar el logro de la madurez vocacional.

Super enuncia diez proposiciones que sirven de fundamento a la teoría sobre el desarrollo vocacional.

- 1) Las personas difieren en sus habilidades, intereses y en su personalidad.
- 2) En virtud de las características anteriores, son aptas para un variado número de ocupaciones.
- 3) Cada una de estas ocupaciones requiere de un patrón típico de habilidades, intereses y rasgos de personalidad, que permiten una amplia gama de ocupaciones para cada individuo y una variedad de individuos para cada ocupación.
- 4) Las competencias y las preferencias vocacionales, las situaciones en las cuales la gente vive, trabaja, así como el concepto de sí mismo, se tiene que cambiar con el tiempo y la experiencia. Esto hace que la adap-

tación y la toma de decisiones sea un proceso continuo.

- 5) Este proceso se resume en una serie de períodos que se caracterizan por el crecimiento, la exploración, el establecimiento, la manutención y el declinamiento. Estos períodos se subdividen en: a) las fases de ensayo y de definición del períodos de establecimiento.
- 6) La naturaleza de los patrones está determinada por el nivel socioeconómico de los padres del individuo, por la capacidad mental, por las características de la personalidad y por las oportunidades a que cada persona está expuesta.
- 7) El desarrollo en las etapas de la vida puede ser guiado hacia facilitar el proceso de maduración de las habilidades e intereses, hacia la ayuda del conocimiento de realidad y al desarrollo del concepto de sí mismo.
- 8) El proceso de desarrollo vocacional es esencialmente un desarrollo del concepto de sí mismo. Este concepto es el producto de la interacción de las aptitudes de la herencia de las oportunidades que se tengan en la vida para desempeñar diferentes papeles y de la evolución de hasta dónde el resultado obtenido en los papeles desempeñados es aprobado por los superiores y compañeros.



- 9) El compromiso entre el individuo y los factores sociales, entre el concepto de sí mismo y la realidad, está presente en todos los papeles que el individuo desempeña, ya sea que estos papeles tengan lugar sólo en la fantasía, en la entrevista de asesoría vocacional o en la vida real, como es una clase, un club de trabajo, etc.
- 10) La satisfacción en el trabajo y en la vida depende de la cantidad de salidas adecuadas que encuentre el individuo para sus habilidades, intereses, rasgos de personalidad y valores. Estas salidas están en función de la ubicación en un trabajo y del papel que durante las experiencias exploratorias y de crecimiento se considera apropiado.

En resumen, el individuo se mueve durante su vida en etapas, cada una de las cuales requiere de una conducta vocacional diferente. El adolescente se preocupa por explorar hasta que encuentra la dirección que debe tomar; el adulto joven al tomar esa dirección, la convierte en acciones que lo llevan a buscar un entrenamiento y un trabajo. El adulto maduro debe de encontrar un lugar en su vocación.

Con respecto a la teoría de Super, sus asociados y estudiantes hicieron algunas investigaciones:

Super y Overstreet (1962) llegaron a la conclusión a través de un estudio hecho con estudiantes de noveno grado de la escuela de Middletown de Nueva York, de que la madurez vocacional se relaciona con la inteligencia y que la edad tiene poca importancia en los adolescentes del noveno grado con respecto a la elección de carrera. También encontraron correlaciones positivas en lo que se refiere al nivel ocupacional y educativo de los padres en relación con la madurez vocacional de los hijos.

Dentro de la misma investigación observaron que el índice de madurez vocacional se correlaciona significativamente con las aspiraciones y con el grado de concordancia entre aspiraciones y expectativas. Las calificaciones, el éxito o el fracaso, la participación en todas las actividades escolares y extraescolares y la independencia se correlacionaron positivamente con los índices de madurez vocacional.

Super y Overstreet concluyeron que la madurez vocacional de los adolescentes del noveno grado se relaciona con el grado de estimulación cultural, el grado en que son capaces intelectualmente de responder a esta estimulación, sus aspiraciones a desenvolverse en niveles socioeconómicos altos, en vez de niveles socioeconómicos bajos y sus habilidades para lograr éxitos en una variedad de actividades.

Montesano y Geist (1964) compararon las elecciones vocacionales de los estudiantes en el noveno grado con la de los estudiantes del décimosegundo grado. La respuesta de los adolescentes

mayores indicaron que había una preocupación mayor por las oportunidades vocacionales, por la información sobre las carreras y por el valor social de una carrera determinada. La respuesta de los adolescentes más jóvenes se basaba fundamentalmente en el simple deseo (me gustaría) o en un Identificado Interés.

Un inventario biográfico elaborado por Super y Overstreet (1962) fue empleado en el estudio de los patrones de carreras para medir la estimulación cultural, la cohesión familiar, la movilidad social y la independencia del adolescente. Los resultados de este estudio muestran que los seis factores elaborados por O'Connor y Kinanare del Inventario de Valoración del Trabajo (I.V.T.) se relacionan de la siguiente manera:

- a) Seguridad económica-material: Que se relaciona positivamente con el grado de atmósfera materialista del hogar.
- b) Social-artística: Se correlaciona positivamente con la cantidad de estimulación cultural del hogar, pero no con el grado de cohesión familiar.
- c) Condiciones de Trabajo: Se correlaciona positivamente con la cohesión familiar y con la atmósfera materialista del hogar.
- d) Heurística creativa: Se encontró una correlación significativa con la estimulación cultural del hogar y con la cohesión familiar.

- e) Logro-prestigio: No se correlaciona con ninguna de las variables familiares.
- f) Independencia-variedad: Se correlaciona con la independencia alentada por la familia.

Kibrik y Tiedeman (1961) sugieren que cuando es necesario hacer una elección, el concepto de sí mismo y el aprendizaje pueden determinar la meta seleccionada.

### 4.3. Teoría de Holland

En su teoría de selección, Holland afirma que la "elección de una carrera representa una extensión de la personalidad y una tentativa por implementar ampliamente el estilo de comportamiento personal en el contexto de la vida laboral". Para Holland, (citado en Osipow, 1977) esto se refiere a que la gente proyecta sobre títulos ocupacionales sus puntos de vista acerca de ella misma y del mundo laboral que prefiere.

La concepción de Holland acerca del desarrollo vocacional tuvo su origen a partir de sus experiencias con las personas implicadas en la toma de decisiones de la carrera.

En sus afirmaciones, Holland (Osipow, 1977) sostiene que dentro de la sociedad existe un número finito de ambientes laborales que él clasificó en los siguientes grupos:

Ambientes motrices (agricultores, conductores).

Ambientes intelectuales (químicos, biólogos).

Ambientes de apoyo (trabajadores sociales, maestros).

Ambientes de conformidad (contadores, cajeros).

Ambientes de persuasión (vendedores, políticos).

Ambientes estéticos (músicos, artistas).

Los seis tipos de ambientes laborales hechos por Holland, representan los principales patrones y estilos de vida de las relaciones entre el individuo y su medio. Más tarde Holland los dio otros nombres que a continuación se describen:

- 1) Orientación realista (motriz)= Se caracteriza por una conducta agresiva, por gran interés en las actividades que requieren coordinación motriz, habilidades y fuerza física. Son personas que prefieren problemas acutuos y situaciones concretas, mientras que su sensibilidad social es baja.
- 2) Orientación intelectual (Intelectual)= Se encuentran personas cuyas características son las de pensar, organizar, comprender y socializar. Estas personas prefieren evitar los contactos interpersonales íntimos.
- 3) Orientación social (de apoyo)= Parecen satisfacer sus necesidades de atención por medio de una situación terapéutica o mediante una situación de enseñanza, buscan situaciones interpersonales íntimas y son muy

hábiles en ellas. Estas personas evitan situaciones en las que se les pueda comprometer en la solución de problemas intelectuales.

- 4) **Estilo convencional (conformidad)**= Se caracteriza por un gran Interés en las normas y regulaciones, un gran autocontrol, la subordinación de las necesidades personales y una fuerte Identificación con el poder y el status. Buscan situaciones laborales donde sea posible la organización.
- 5) **Orientación emprendedora (de persuasión)**= Tienen una gran habilidad verbal y la utilizan para manipular y dominar a la gente. Se interesan por el poder y por el status.
- 6) **Orientación artística (estética)**= Manifiestan una fuerte autoexpresión y se relacionan con otras personas indirectamente por medio de sus expresiones artísticas. Prefieren las tareas que hacen énfasis en las habilidades físicas o en las relaciones Interpersonales. Manifiestan un autocontrol mínimo y expresan sus emociones más rápidamente que la mayoría de las personas.

Holland indica así la manera en que la orientación una vez establecida, influye en el comportamiento vocacional. Por ejemplo; si una orientación es claramente dominante en relación con las otras, el individuo buscará un ambiente ocupacional que co-

responda a dicha orientación. La orientación predominante ejerce una clara influencia sobre el ambiente ocupacional particular que el individuo escoge, lo mismo que sobre el hecho de que él experimente o no indecisión. A esto Holland lo llama "jerarquía de niveles", la cual está definida en función de la inteligencia del individuo y de sus autoevaluaciones. (Holland, citado por Osipow, 1977).

Resumiendo, Holland nos dice que la persona desarrolla una orientación predominante y en base a esta orientación, toma decisiones educativas que implican un ambiente ocupacional definido; a medida de que trata de poner en práctica sus decisiones, la jerarquía de niveles lo conduce a una carrera dentro del ambiente ocupacional adecuado, es decir, el nivel de destreza equivalente al de sus logros y habilidades.

El que una persona escoja una carrera está influido no sólo por la orientación personal dominante, sino también por el patrón de las orientaciones dentro de las jerarquías del individuo: esto es, dos estudiantes con la misma orientación predominante escogerán dominios similares, pero la estabilidad de sus elecciones está en función del orden de las otras cinco orientaciones de su jerarquía personal. Si el orden es consistente, las elecciones tienen bastante probabilidad de ser estables, manteniéndose constantes todos los otros factores. Si el patrón es inconsistente para ese ambiente ocupacional, entonces lo más probable es que sea inestable.

Holland habla del orden de elección de la jerarquías, ya que la elección que la persona haga, va a influir en los éxitos del individuo el escoger sus dominios.

Una de las nociones más imaginativas que Holland empleó cuando estudió las correlaciones personales, fue la investigación de las fantasías asociadas con las vocaciones.

Holland (citado en Osipow, 1977) informa que las fantasías de las personas con orientación intelectual están relacionadas con logros y aprendizajes; las de las personas con orientación social están relacionadas con la ayuda a las demás y las fantasías de las personas con orientación emprendedora están relacionadas con el dinero, el status, el éxito y el liderazgo.

Del estudio longitudinal realizado por Holland durante cuatro años (1959-1963), resultaron datos relacionados con los logros de los estudiantes. Se corroboraron las predicciones de que las orientaciones social y emprendedora están relacionadas directamente con el liderazgo estudiantil y de que el logro científico está asociado positivamente con la orientación intelectual. La única desviación fue que la orientación artística no se correlacionó positivamente con los logros artísticos.

Holland también expresa que los padres ejercen una gran influencia en lo que se refiere a la elección vocacional. Esta influencia predomina en la primera infancia y en la adolescencia. Para comprobar esto, Holland comparó la orientación predominante



de los estudiantes con la ocupación de sus padres, el nivel educativo de éstos, el orden de nacimiento del estudiante y el número de hijos en la familia. Sólo la categoría de la ocupación de los padres y la orientación del hijo estuvieron relacionados significativamente.

Como se puede observar, en el transcurso del tiempo se han realizado diferentes investigaciones acerca de la motivación de logro y de los factores que influyen en ella. Diferentes autores han mantenido la hipótesis de que los hombres son más competitivos y más persistentes que las mujeres, y por lo tanto, más orientados a la necesidad de logro que ellas. Asimismo hay autores que han revisado investigaciones sobre la relación entre el interés vocacional y la preferencia y la selección ocupacional llegando a la conclusión de que los patrones de intereses representan las diferentes formas que el individuo reconoce como posibles medios de satisfacer sus necesidades personales, en las diferentes carreras.

Debido a esto, nuestro interés es investigar cómo influye la motivación del logro en la elección de carrera, dependiendo del área de elección y el sexo.

H1: Existen diferencias en la motivación de logro en las siguientes áreas: económico-administrativa, físico-matemática, y ciencias y disciplinas del hombre.

H0: No existen diferencias en la motivación de logro en las siguientes áreas: económico-administrativa, físico-matemática y ciencias y disciplinas del hombre.

H2: Existen diferencias en cuanto a la motivación de logro en hombres y en mujeres.

H0: No existen diferencias en cuanto a la motivación de logro en hombres y mujeres.

Se consideraron como variables independientes las diferentes áreas de elección y el sexo, y como variable dependiente la motivación de logro, medida por la prueba "Motivación al trabajo para juveniles".

**Variable dependiente:**

– Motivación de logro: es una tendencia o deseo de conseguir el éxito que cada individuo trae consigo desde la niñez, y según el aprendizaje o estimulación recibida, ésta se va a presentar posteriormente en altos o bajos niveles

**Variabes independientes:**

Las áreas tomadas en consideración para este estudio están basadas en la clasificación realizada de acuerdo a los folletos de las diferentes carreras de una UNAM:

Area económica-administrativa, la cual consta de las siguientes carreras:

Administración

Economía

Contaduría

Turismo.

Area Físico-Matemática, la cual está constituida por las siguientes carreras:

Arquitectura

Actuaría

Diseño gráfico  
Ingeniería Informática.

Area de Ciencias y Disciplinas del Hombre, formada por las siguientes carreras:

Administración educacional

Comunicación

Derecho

Medicina

Psicología.

- **Sexo:** Características físicas que distinguen al hombre de la mujer (Fairchild, 1979).

## 5. Método

### **5.1. Definición de Población**

La muestra fue obtenida de una población perteneciente a la Universidad Anáhuac. Estuvo constituida por estudiantes de ambos sexos que intentaban ingresar a una carrera. En total el número de sujetos que presentaron el examen de orientación vocacional fue de 500. El nivel socioeconómico al cual pertenecían era medio alto y alto. Las edades de los sujetos se encontraban comprendidas entre los 18 y 20 años y la gran mayoría provenía del Distrito Federal.

### **5.2. Tipo y selección de muestra**

La muestra seleccionada fue una no probabilística estimada por cuota, ya que el conocimiento de los estratos de la población fue usado para seleccionar los miembros de la muestra que son representativos, típicos y acordes con el propósito de esta investigación (Kerlinger, 1988).

El número total de sujetos que participaron en la investigación fue de 120 sujetos, sin embargo tan sólo se tomaron en considera-

ción 90 de éstos para poder formar tres grupos de 30 sujetos cada una; 43 de éstos fueron hombre y 47 mujeres.

De estos 90 estudiantes, 30 deseaban Ingresar a una carrera del área Económica-Administrativa, 30 esperaban ser aceptados en el área Físico-Matemática y por último, los 30 restantes solicitaron alguna carrera del área de Ciencias y Disciplinas del Hombre.

La razón por la cual se tuvo que aplicar el cuestionario a 120 estudiantes fue debido a que no era posible seleccionar los 30 sujetos deseados para cada área, desde el inicio.

### **5.3. Instrumento**

La prueba de Motivación al trabajo para juveniles de Hermans (1976) fue hecha principalmente con el objeto de captar los componentes más importantes de la motivación hacia el trabajo, sobre todo para los trabajos intelectuales y para detectar cuáles son las diferencias que hacen que algunas personas tengan más éxito personal, social, escolar y de trabajo que otras.

Primeramente Hermans desarrolló un cuestionario en los Países Bajos (Holanda en holandés), en donde desarrolló un considerable número de alternativas de respuestas para cada pregunta hasta formar un total de 94 preguntas. Este cuestionario se probó con un grupo de 3887 alumnos holandeses entre 16 y 22 años. Las diferentes respuestas se dividían entre cinco escalas mediante el

método de análisis de Cluster, el que se basa en un modelo analítico de una correlación del valor total de cada respuesta. Conforme pasó el tiempo hubo la necesidad de cambiar nuevamente las alternativas de respuestas a 2 o 3, debido a que hubo divergentes puntos de vista en cuanto a homogeneidad y validez de la prueba (Campbell y Fiske citados en Hermans 1976) y además en muchas preguntas de dos respuestas se escogía una respuesta muy a menudo y la otra solamente en raras ocasiones.

Posteriormente en 1972, se desarrolló una versión en alemán, en donde se probó con alumnos del estado de Nordrhein-Westfalen, Alemania, de 17 a 22 años. La prueba se efectuó en 136 salones de clases que comprendían a 1349 niños y a 1489 niñas, lo que hace un total de 2838 niños.

Para cada alternativa de respuesta se escogía la frecuencia en que se usaba a cada pregunta y se expresaba su fuerza diferente como coeficiente correlativo en donde se tomaba en cuenta la puntuación total del individuo en la escala a la que correspondía la pregunta. Se eliminaron las preguntas cuyo coeficiente de selectividad era 0.23. Se seguía estudiando cuáles preguntas se relacionaban y si éstas formaban parte de una misma escala. Esto se hizo mediante el cálculo de la intercorrelación de las diferentes preguntas entre sí, y mediante un análisis de factores. De esta manera un gran número de preguntas obtuvo un diferente orden de escala que en la versión que se aplicó en el estado de Westfalen en Alemania.

Finalmente la prueba de Motivación al Trabajo para Juveniles quedó de 81 preguntas con 2 o 3 alternativas de respuestas mostrando un alto valor factorial, eliminando de la prueba final las preguntas que tenían un valor menor al factor estipulado (0.16) de la escala correspondiente.

La prueba consta de 81 reactivos con dos o tres opciones de respuestas para cada uno. Los 81 reactivos se dividen de la siguiente manera:

28 miden la motivación hacia la ejecución y hacia el éxito.

17 miden la ansiedad positiva hacia el éxito.

17 miden la ansiedad negativa hacia el éxito.

19 miden la motivación al comportamiento social.

La prueba está formada por cinco categorías que a continuación se describen:

1) Ls= Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito: se refiere al impulso de obtener aceptación a través de buenos trabajos. En esta escala se miden los temores y ansiedades ante el aprendizaje y el trabajo, y la forma en que las personas utilizan las experiencias previas para la realización de nuevos trabajos.

2) E+= La escala de ansiedad positiva hacia el éxito; mide el temor ante los errores (miedo al fracaso), lo cual motiva y capacita al sujeto a un desempeño óptimo de sus capacidades.



- 3) E=- La escala de ansiedad negativa hacia el éxito; se refiere al temor ante los errores (miedo al fracaso) lo cual reduce el desempeño óptimo de las capacidades. Ese temor provoca un estado de tensión que inhibe al sujeto en la coordinación óptima de sus fuerzas y capacidades como resultante de una presión afectiva.
- 4) E+ y E=- La escala combinada, es una combinación de las escalas E+ y E-, en donde sólo se toman en cuenta las preguntas altamente cargadas en dichas escalas. Por lo tanto es una escala bipolar en donde un valor alto representa la escala E- y un valor bajo representa E+.
- 5) SE= La escala de motivación hacia el comportamiento social; se refiere al deseo de obtener aceptación como una persona que cumple con las exigencias comunes que la sociedad espera de la gente socialmente educada, es decir, obtener reforzamiento positivo de otras personas.

Para determinar la confiabilidad de la prueba Hermans usó el método de división por mitades y obtuvo coeficientes Spearman Brown entre .79 y .88 en las diferentes escalas. Para obtener la validez de dicha prueba Hermans realizó un análisis factorial, en donde encontró que cada subsescala (LS, E+, E-, E comb, SE) mostró una homogeneidad factorial y a la vez es factor independiente de las demás escalas.

En 1973 Friedrich (citado en Hermans 1976) ejecutó una revisión de validez de la prueba de motivación al trabajo para juveniles con 249 alumnos de 10 salones de bachillerato de dos ciudades del estado de Slegerland (Alemania).

Se tomaron en cuenta los coeficientes de correlación que estaban relacionados con los valores de la prueba de las cinco escalas de la prueba MTJ (prueba de Motivación al Trabajo para Juveniles) con:

- Las calificaciones de la última boleta
- Rendimiento de la prueba analógica de la ciudad de Francfort
- Rendimiento de la prueba de comprensión de Francfort
- Rendimiento de la prueba de vocabulario de Francfort
- Total de adiciones en el ejercicio de Pauli (Prueba de esfuerzo)

Los resultados de las correlaciones (promedio) de los valores en la escala de la MTJ con respecto a las calificaciones fueron a la misma altura en las correlaciones de las calificaciones como en el pronóstico del éxito escolar en las pruebas de inteligencia (Hermans 1976). La correlación más alta se obtuvo entre las escalas relacionadas con el rendimiento de la MTJ y con la materia de matemáticas, lo cual es característico, ya que parece que esta materia muestra un esfuerzo extra por parte de los alumnos (Hermans 1976). En algunos grupos de alumnos, las correlaciones de las escalas de la prueba MTJ con el rendimiento escolar eran mayores que las que se encontraban entre la mejor prueba de inteligencia en grupo y el rendimiento escolar. Los múltiples coeficientes que

se obtuvieron, muestran que gracias a los valores escalonarios de la prueba MTJ y al rendimiento de los alumnos en las diferentes pruebas de Inteligencia (vocabulario, comprensión) se pudo calcular el éxito escolar con alta precisión. En resumen la prueba en su conjunto se correlaciona en forma significativa con las calificaciones de los alumnos preparatorianos (correlación múltiple entre .41 y .50). Además se encontró que la prueba fue capaz de mostrar diferencias significativas entre alumnos de baja motivación de logro y alta motivación de logro (Hermans 1976).

### *Calificación de la prueba*

Las respuestas se calificaron con 0 ó 1, según lo indicado en el Manual, y para obtener el total de cada subescala se sumaron los puntajes de los reactivos correspondientes. Para fines de este trabajo, se decidió utilizar el puntaje bruto.

### *Estudio piloto*

Con el fin de verificar si realmente mide altos y bajos niveles de motivación de logro en alumnos mexicanos, se llevo a cabo un estudio donde se tomó como variable independiente el promedio del semestre anterior de cada sujeto

Se utilizó una muestra de 50 sujetos de ambos sexos, divididos en dos grupos, para la validación de la prueba que posteriormente se utilizaría en la investigación. El primer grupo fue integrado por estudiantes con un promedio de MB y el segundo grupo con estudiantes con un promedio de S.

La muestra fue tomada de los segundos semestres de las diferentes carreras de la Universidad Anáhuac. Para fines de esta aplicación nos interesan alumnos de nuevo ingreso, sin embargo debido a que no había estudiantes cursando el primer semestre cuando se realizó este estudio, la muestra fue constituida por alumnos de segundo semestre. Los sujetos fueron escogidos según el promedio obtenido en el primer semestre de su respectiva carrera.

Se visitaron las diferentes escuelas de la Universidad Anáhuac, para poder obtener la lista de los alumnos que terminaron el primer semestre. De dichas listas se seleccionaron los alumnos que tenían un promedio general en todas sus materias de MB y de S.

Una vez obtenidos los promedios de esta muestra se procedió a la aplicación de la prueba, y a través de una prueba T de Student se observó lo siguiente: los alumnos con un promedio de MB obtuvieron mayor puntaje en la escala de motivación hacia la ejecución y hacia el éxito que los alumnos que tenían un promedio de S.

En las demás escalas no se encontraron diferencias significativas. Estos resultados concuerdan con los hallazgos encontrados

por Herman (1976); quien encontró que esta prueba, en su conjunto, se correlaciona en forma significativa con las calificaciones de nivel de preparatoria de colegios alemanes.

*Análisis de confiabilidad de la prueba.*

Se realizó un análisis de confiabilidad del Instrumento de medición, consistente en la correlación entre los ítems y la prueba de división por mitades (Split Half) para cada subescala (ver tabla 1).

Como resultado del análisis de la correlación entre los diferentes reactivos que integran las subescalas, se eliminaron las siguientes preguntas:

Motivación hacia el Comportamiento Social: 11, 16, 37, 55, 65.

Se eliminaron todos aquellos reactivos cuya correlación con el total no alcanzaba un nivel de significancia igual a .05. De esta manera la prueba quedó finalmente integrada por un total de 76 preguntas, de las 81 originales.

A continuación se presentará la consistencia interna de cada una de las escalas que fueron medidas por las Alphas de Cronbach: Motivación hacia la Ejecución y hacia el Éxito .86673, Ansiedad Positiva .59643, Ansiedad Negativa .72129, E Combinada .71313, y Aceptación Social .46339.

Como se puede observar, el coeficiente alpha menor fue de .46339 y se obtuvo en la escala de aceptación social mientras que

el mayor fue de .86673 y corresponde a la escala de Motivación hacia la Ejecución, y hacia el Éxito.

Debido a que cada subescala mide aspectos diferentes, no se consideró necesario obtener la confiabilidad de la escala total. Los resultados correspondientes a este análisis se encuentran en la Tabla 1.

<b>Tabla 1</b> <b>ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD</b>		
<b>Escala</b>	<b>Confiabilidad de la prueba inicial</b>	<b>Confiabilidad de la prueba depurada</b>
Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito	.86673	.86673
Ansiedad positiva	.59643	.59643
Ansiedad negativa	.72129	.72129
E Rembinada	.71313	.71313
Aceptación social	.29759	.46339

## 5.4. Diseño

Es un diseño de tres muestras independientes y tomadas de la misma población, ya que todas las carreras de la Universidad Anáhuac se agruparon en tres áreas de elección (área económica-administrativa: administración, economía, contaduría y turismo; Área físico-matemática: arquitectura, actuaría, diseño gráfico e Ingeniería informática; Área de ciencias y disciplinas del hombre: administración educacional, comunicación, derecho, medicina y psicología) se obtuvo una muestra de cada una de las áreas y cada sujeto pertenecía únicamente a una sola muestra.

## 5.5. Tipo de estudio

Tipo de estudio. Esta investigación es de tipo: No experimental y de campo.

1). La investigación no experimental es una indagación sistemática en la cual el científico no tiene un control directo sobre las variables independientes porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Las inferencias acerca de las relaciones entre variables se hacen, sin una intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables dependientes e independientes (Kerlinger 1989). Dentro de la investigación no experimental se encuentra el análisis ex-post-facto en el cual las variables ya están determinadas antes de

Iniciar una Investigación. Este estudio es *exposfacto* ya que la motivación de logro que se cuantificó ya estaba establecida en los sujetos y la elección de carrera ya se había realizado.

2) El estudio de campo es una Investigación dentro de una situación realista, en el cual una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador bajo condiciones controladas como lo permita la situación (Kerlinger, 1989). Un tipo de estudio de campo es el de tipo exploratorio.

3) Este estudio busca lo que es, en lugar de predecir las relaciones que deban encontrarse (Kerlinger 1989). Por lo que esta Investigación trata de investigar cómo influye la motivación de logro en la elección de carrera, dependiendo del área de elección y el sexo.

## **5.6. Procedimiento**

La aplicación se llevó a cabo en el salón de clase del departamento de orientación vocacional de la Universidad Anáhuac. Debido a que no fue posible aplicar la prueba a todos los sujetos el mismo día, hubo necesidad de regresar dos días más a terminar de aplicarla.



Antes de repartir los cuestionarios a los alumnos, se les explicó su contenido y los fines de su aplicación. Este cuestionario se aplicó según los alumnos iban terminando sus exámenes de orientación vocacional.

La manera como la prueba se aplicó fue igual en los tres grupos de sujetos. No se dio tiempo límite para resolver la prueba. La mayoría de los sujetos contestaron en aproximadamente 30 minutos. Los datos se analizaron en una computadora HP-3000 con una memoria de 1 MB. Se utilizaron los programas del paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS).

## 6. Procedimiento estadístico

### 6.1 Resultados

A continuación se presentarán los resultados de los análisis estadísticos de los puntajes que obtuvieron en el cuestionario de motivación de logros, los tres grupos de sujetos estudiados pertenecientes a las áreas de Económico-Administrativa, de Físico-Matemática y de Ciencias y Disciplinas del Hombre.

En primer término se hizo un análisis de varianza de un factor con el fin de investigar la relación entre la elección vocacional que caracterizaba a los sujetos y sus respuestas el cuestionario de motivación de logro y como se puede observar en la tabla 2, no se encontraron diferencias significativas. Posteriormente se realizó una prueba T de Students con el propósito de estudiar la relación entre el sexo y la motivación de logro. En dicho análisis no se encontraron tampoco diferencias significativas (ver tabla 3). Las respuestas al cuestionario se estudiaron agrupadas en las siguientes escalas: Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito, ansiedad positiva hacia el éxito, ansiedad negativa hacia el éxito y la motivación hacia el comportamiento social.

**Tabla 2**  
**ANALISIS DE VARIANZA DE UN FACTOR PARA LA VARIABLE**  
**AREAS PROFESIONALES**

Area I Económico Administrativas. N=30  
 Area II Físico-Matemático. N=30, Area III Ciencias y Disciplinas del Hombre  
 N=30

Escala	Grupo	Media ± D.E.	F	P
Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito	1 Area I	15.0000 ± .90	.625	.5375
	2 Area II	15.8333 ± .84		
	3 Area III	16.8333 ± .88		
Ansiedad Positiva	1 Area I	9.2667 ± .41	1.455	.2390
	2 Area II	10.2000 ± .45		
	3 Area III	9.9333 ± .32		
Ansiedad negativa	1 Area I	10.7333 ± .57	.481	.6197
	2 Area II	10.2000 ± .67		
	3 Area III	11.0667 ± .63		
E Rombinada	1 Area I	13.5667 ± .74	.243	.7850
	2 Area II	12.8333 ± .79		
	3 Area III	13.0667 ± .73		
Aceptación social	1 Area I	6.5333 ± .45	.015	.9852
	2 Area II	6.6333 ± .40		
	3 Area III	6.5667 ± .39		

**Tabla 3**  
**COMPARACION ENTRE LOS SEXOS EN EL ESTUDIO DE LA**  
**INVESTIGACION**

Prueba 1 Hombres N= 43 Mujeres N= 47 gl (88)

Escala	Grupo	Media	$\pm$	P
Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito	Hombres	16.930 $\pm$ .64		
	Mujeres	15.255 $\pm$ .751	1.68	.097
Ansiedad positiva	Hombres	9.953 $\pm$ .341		
	Mujeres	9.659 $\pm$ .316	.63	.529
Ansiedad negativa	Hombres	10.697 $\pm$ .558		
	Mujeres	10.638 $\pm$ .474	108	.935
E Rombinada	Hombres	13.0465 $\pm$ .643		
	Mujeres	13.255 $\pm$ .597	-24	.812
Aceptación social	Hombres	6.511 $\pm$ .353		
	mujeres	6.638 $\pm$ .327	-26	.793

## 7. Discusión y conclusiones

A continuación se retomarán los resultados de esta investigación y de manera más detallada, se irán discutiendo para finalmente poder llegar a una conclusión con respecto a la utilidad y beneficio de esta última.

En el análisis de confiabilidad de la prueba Motivación al Trabajo para Juveniles, el coeficiente Alpha de Cronbach menor (.46339) se obtuvo en la escala de Aceptación Social mientras que el mayor (.86673) se registró en la escala de Motivación hacia la Ejecución y hacia el Éxito.

En lo que se refiere a la Influencia de la motivación de logro en la elección de carrera, estudiado mediante un análisis de varianza, no se observaron resultados significativos en ninguna de las tres áreas. Debido a estos resultados se puede concluir que no existe una relación entre la elección de carreras vocacionales y la motivación de logro del alumno.

Desafortunadamente no se han realizado estudios sistemáticos que traten en forma específica la relación entre la elección vocacional y la motivación de logro por lo que resulta difícil com-

parar los resultados de este estudio con los de otras investigaciones.

En base a lo anterior, es necesario aceptar la hipótesis nula y rechazar la de investigación, la cual postula que existen diferencias en la motivación de logro en las áreas de Económico-Administrativo, Físico-Matemático y Ciencias y Disciplinas del Hombre.

De acuerdo a los resultados obtenidos, es importante hacer referencia a la teoría de Atkinson, ya que él menciona que en la selección de conducta intervienen dos términos básicos: 1) la tendencia a alcanzar el éxito, y 2) la tendencia a evitar el fracaso.

Estos dos términos se van a dar dependiendo de tres aspectos: el interés, la ejecución y el incentivo. Por lo tanto, se puede suponer que la motivación de logro no va a depender del tipo de carrera que escojan los alumnos para conseguir altos o bajos niveles de motivación de logro, sino va a influir en interés o el incentivo que tenga cada alumno para desempeñar cada carrera. Como se mencionó antes, los datos obtenidos en esta investigación son difíciles de interpretar debido a la falta de antecedentes empíricos y formulaciones teóricas.

Sin embargo, merece la pena mencionar que a pesar de haber encontrado un nivel medio de motivación de logro en este estudio, en la investigación realizada para obtener la validez de la prueba Motivación al Trabajo para Juveniles, sí se obtuvieron altos y bajos niveles de motivación de logro. Esto último sugiere que la

prueba sí es válida para detectar niveles de motivación de logro en adolescentes.

Se observó que el factor sexo no influyó de manera significativa en las respuestas de los estudiantes, por lo que también en este caso se acepta la hipótesis nula, la cual postula que no existen diferencias en cuanto a la motivación de logro en hombres y en mujeres, rechazándose así la investigación.

Estos resultados podrían ser explicados en base a la orientación de Verrof (1977), quien observó que tanto hombres como mujeres se diferencian en el modo en el cual logran el éxito, ya que va a depender del impacto que les cause en forma personal la orientación al logro. Asimismo hay autores como Stein y Bailey (citados por Fyans, 1978) que afirman que las diferencias de sexos en cuanto a la motivación de logro no estriban en el rol sexual, sino en la importancia que cada persona le dé a la actividad que vaya a desarrollar.

Como se puede observar, tanto los hombres como las mujeres muestran una motivación de logro, siendo el factor a considerar la importancia o interés adjudicado por cada persona a la tarea que va a desempeñar.

## **Limitaciones y sugerencias**

Esta investigación tuvo ciertas limitaciones que convendría corregir en estudios posteriores, como es la poca magnitud de la muestra elegida, aplicada a un grupo específico, por lo que sería conveniente evaluar al prueba en otras poblaciones estudiantiles de diferentes niveles socioeconómicos.

Otra limitación pudiera radicar en el hecho de que sólo se tomo como muestra a alumnos de primer Ingreso, ya que probablemente en semestres posteriores el alumno pudiera estar más involucrado con su carrera y por lo tanto mostrar mayor interés por ella, lo que puede influir en el nivel de motivación de logro del estudiante.

## **Aportación**

A pesar de su limitaciones, este trabajo representa un intento por desarrollar instrumentos válidos para un mejor estudio de la motivación de logro en adolescentes mexicanos. Dado que con la prueba de Motivación al Trabajo para Juveniles es posible evaluar diferentes áreas que componen la motivación de logro, esta información puede resultar de gran utilidad para detectar áreas de problema académicos o laborales y planear así la orientación psicológica o psicopedagógica pertinente



## BIBLIOGRAFIA

- Alper, G. 1974; Achievement motivation in college woman. American Psychologist. March, 194-203
- Atkinson, J.W. y Raynor, J.O., 1974: Motivation and achievement E.O.V.H., Wintos and sons.
- Bedelan, G., 1977: The roles of self-esteem and achievement in aspiring to prestigious vocations. Journal of Vocational Behaviour 11, 109-119.
- Bolles, R., 1972: Teoría de la motivación. México. Trillas.
- Cofer, N., 1972: Motivación y emoción, Ed. Española Desclee de Browner.
- Cofer, N., Appley. H., 1972: Psicología de la Motivación. México. Trillas.
- Conger. R. *et al.*, 1984: Perception of child, childrearing values and emotional distress as mediating links between environmental stressors and observed maternal behavior. Children Development 55;2234-2247.
- Chandler, A., 1979: Sex diferences in self reported achievement motivation. Psychological Reports: 44, 575-581.9)
- Fairchild Pratt, H., 1979: Diccionario de Sociología. Fondo de Cultura Económica. México.

- Farmer, S., 1980: Environmental, background and psychological variables related to optimizing achievement and career motivation for high school girls. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 28-70.
- Fitzgerald, F., Critgs, O., 1979: Toward a career psychology of women: What do we know? What do we need to know? *Journal of Conselling Psychology*, 44, 575-581.
- Fraiese, P., Piaget, J., 1963: *Motivación, emoción y personalidad*. Buenos aires. Paidós
- Fyans, L., 1978: *Achievement motivation*. New York, Academic Press.
- Gerth, R., 1974: *Carácter y estructura social*. Argentina, Paidós.
- Hilgard, F., Bower, G., 1973: *Teorías de aprendizaje*. México. Trillas.
- Hollander, E., 1967: *Principios y métodos en psicología social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Heckhausen, 1967: *The anatomy of Achievement Motivation*. New York Academic Press.
- Hermans, H.J.M 1976; LMT-J *Leistungs motivations test für Jugendliche*: Swets und Zeitlinger B.V.
- Howard, G., Berwicks, G., 1981: Occupational achievement motivation as function of biological sex. Sex linkers, personality and occupation sterotype. *Psychology of women Quarterly*, 54, 890-896.

- Kerlinger, F.N., 1969: *Investigación del Comportamiento*. McGraw Hill. México. pp. 394, 422, 423.
- Kibrick A., Tiedemand, D., 1961: Conception of self and perception of role in schools of nursing. *Journal of Counseling on Psychology*. 25 62-68.
- Korman, K., 1974: *The psychology of motivation*, New Jersey, Prince Hall inc.
- Lesser, G., Kravitz, R. and Packrad, R., 1963: Experimental arousal of achievement motive in adolescent girl. *Journal of Abnormal and Social*. 66.59-66.
- Lindgren H., 1977: *Introducción a la psicología social*, México. Trillas
- Maehri, M., 1981: The grayng of achiemement motivation. *American Psychologist*. 35.787-793.
- McClelland, D.; Steele, S., 1973; *Human motivation*. Ed. General Learning Press.
- Montesano, N., Geist, H., 1964; *Differences in occupational choice between ninth and a twelfth grade boys*, personal Guide, 150-154.
- Osipow, S.H., 1981: *Teorías sobre la elección de carreras*. Ed. Trillas, México.
- Super, D., 1962: *Psicología de la vida personal*. Ed. Ralip, Madrid.

Veroff, J. Process US., 1977: Impact in men's and women's motivation. *Psychology of Women Quarterly*. 283-293.

Wasna, M., 1974: *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Kapeluz, Buenos Aires.

Suckerman, M., Larrancet, D., 1980: Effects of fear of success on intrinsic motivation causal attribution and choice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 39. No. 3.503-513.

## Apéndices

### **Cuestionario de Motivación al Trabajo, versión original en alemán**

Es gibt hier keine "guten" oder "schlechten" Antworten. Jede Antwort ist gut und richtig, die ehrlich Deine eigene Meinung ausdrückt.

Arbeite den Fragebogen schnell durch und denke nicht erst lange über jede Antwort nach, sondern zeichne immer gleich Deine Striche ein, wie Du im ersten Augenblick darüber denkst.

Lasse keine Frage aus und streiche immer nur eine Antwort an.

**Schreibe nichts in das Heft**, damit wir das Heft noch mehrmals verwenden können. Es liegt für Dich ein eigenes **Antwortblatt** bei. Es liegt lose als letzte Seite in diesem Heft. **Zeichne Deine Antworten immer nur auf diesem Antwortblatt ein.**

Setze Deine Striche genau zwischen die punktierten Linien und mache immer einen ordentlichen dicken Strich. Wenn Du Dich vertan hast, Du den Strich ausradieren und dann einen Strich in die richtige Zelle setzen.

Blättere nun um und fang an.

1. Besorgungen machen, finde ich
  - schön
  - nicht schön
2. Später möchte ich gern
  - viel Freizeit haben
  - viel arbeiten
3. Wenn ich eine Klassenarbeit schreibe, kriege ich
  - oft feuchte Hände
  - manchmal feuchte Hände
  - keine feuchten Hände
4. Wenn ich in der Klasse aufgerufen werde, kriege ich
  - oft Herzklopfen
  - manchmal Herzklopfen
  - kein Herzklopfen
5. Wenn ich schlecht gelaunt bin, lasse ich mir das
  - nicht anmerken
  - anmerken
6. Zu Hause bin ich
  - öfters nicht gehorsam
  - immer gehorsam
7. Wenn eine Klassenarbeit kurz bevorsteht und ich mir darüber Sorgen mache, kann ich

- nicht mehr so gut lernen wie sonst
- ebenso gut lernen wie sonst
- besser lernen als sonst

8. Ein Schulleiter (Rektor, Direktor) hat viel zu tun und muss sehr viel arbeiten. Ein solches Amt möchte ich

- niemals haben
- gern haben
- sehr gern haben

9. Andere meinen, dass ich

- viel für die Schule tue
- nicht viel für die Schule tue

10. Ich finde, dass in der Schule die Zeit

- Schnell vergeht
- ziemlich langsam vergeht
- sehr langsam vergeht

11. Ich bin

- öfterss faul
- selten faul
- überhaupt nicht faul

12. Wenn ich meine Hausaufgabe nicht gemacht habe,

- warte ich in Ruhe ab, wie es kommt
- habe ich doch etwas Angst, dass ich aufgerufen werde

13. Bei einer Klassenarbeit bin ich  
\_ öfters durcheinander  
\_ nicht so schnell durcheinader  
\_ fast nie durcheinander
14. Wenn ich ins kino kommen könnte, ohne zu bezahlen  
und ohne dass das jemand merken würde,  
\_ würde ich das tun  
\_ würde ich das tun nicht
15. Angeben tue ich  
\_ nicht  
\_ manchmal
16. Ich bin zu anderen  
\_ manchmal unfreundlich  
\_ immer freundlich
17. Mich an meine Hausaufgaben zu machen,  
\_ macht mir Freude  
\_ kostet mich oft Überwindung
18. Meine Lehrer halte mich für  
\_ faul  
\_ nicht besonders fleissig  
\_ fleissig
19. Wenn eine wichtige Klassenarbeit bevorsteht, bin ich  
\_ sehr nervös



nervös  
 nicht so nervös

20. Bei Klassenarbeiten

weiss ich alles so gut wie sonst  
 habe ich öfters Dinge vergessen, die ich sonst weiss

21. In der Klasse finde ich es

langweilig  
 nicht langweilig

22. Mehr zu bekommen (kriegen) als ein anderer,

versuche ich nie  
 versuche ich manchmal

23. Wenn mich jemand ausschimpft,

halte ich meinen Mund  
 wehre ich mich

24. Wenn ich etwas Angst habe vor einer Klassenarbeit,  
kann ich, was ich gelernt habe,

nicht so gut behalten wie sonst  
 genauso gut behalten wie sonst  
 besser behalten als sonst

25. Wenn ich während des Unterrichts etwas sagen muss,  
bin ich

niemals aufgeregt  
 manchmal aufgeregt

26. Wenn wir Turnen oder Sport haben,  
\_ habe Ich öfters keine Lust mitzumachen  
\_ mache Ich gern mit  
\_ tue Ich immer mein Bestes
27. Ich langweile mich  
\_ öfters  
\_ nicht so oft  
\_ beinah nie
28. Kurz von einer wichtigen Klassenarbeit esse Ich  
\_ viel weniger als sonst  
\_ etwas weniger als sonst  
\_ genauso viel wie sonst
29. Wenn Ich zum Schulleiter kommen müsste,  
\_ würde mich das nicht aus der Ruhe bringen  
\_ etwas Ich aufgeregt sein  
\_ würde Ich sehr aufgeregt sein
30. Wenn Ich mich aufrege, fühle Ich mich  
\_ leistungsfähiger ls sonst  
\_ weniger leistungsfähig als sonst
31. Wenn Ich mir Sorgen mache, arbeite Ich meistens  
\_ besser als sonst  
\_ ebenso gut wie sonst  
\_ schlechter als sonst

32. Wenn ich ein Gefühl leichter Spannung habe, kann ich
- mehr leisten als sonst
  - weniger leisten als sonst
33. Einem anderen beim Lernen helfen
- tue ich immer gern
  - tue ich manchmal gern
  - tue ich überhaupt nicht gern
34. Wenn jemand in seinem Beruf viel erreicht hat, bewundere ich das
- sehr
  - etwas
  - nicht weiter
35. Die Hausaufgaben ohne Pause hintereinander weg zu erledigen
- fällt mir leicht
  - kann ich nicht gut
  - fällt mir sehr schwer
36. Wenn ich weiss, das mir eine Prüfung bevorsteht, bin ich
- ruhig
  - unruhig
  - sehr unruhig
37. Älteren Menschen gegenüber höflich sein, finde ich
- nicht so wichtig

- wichtig
- sehr wichtig

38. Wenn mir etwas schwierig vorkommt, fühle ich mich

- sicher
- unsicher

39. Dass ich jemanden nicht leiden kann, kommt bei mir

- fast nie vor
- schon einmal vor
- oft vor

40. Vor einer Klassenarbeit ein bisschen Angst haben

- wirkt sich bei mir gut (vorteilhaft) aus
- wirkt sich bei mir schlecht (nachteilig) aus

41. Wenn mir meine Hausaufgaben Sorgen bereiten, kann ich

- besser lernen als sonst
- ebenso gut lernen wie sonst
- nicht so gut lernen wie sonst

42. Wenn die Schule mal länger dauert als sonst, finde ich das

- schlimm
- nicht weiter schlimm

43. Die Anforderungen, die ich beim Lernen an mich selbst stelle, sind
- hoch
  - nicht so hoch
  - gering
44. Erwachsenen gegenüber bin ich
- schon mal frech
  - immer höflich
45. Wenn andere sagen, ich hätte eine Dummheit gemacht,
- ist das für mich schlimm
  - macht mir das wenig aus
46. Anerkennung für ein gutes Zeugnis ist etwas,
- woraus ich mir nichts mache
  - wofür ich mich manchmal anstrenge
  - wofür ich mir immer Mühe gebe
47. Wenn mir etwas schwierig vorkommt, kann ich
- weniger gut denken als sonst
  - ebenso gut denken wie sonst
  - besser denken als sonst
48. Wenn ich angespannt bin, fühle ich mich
- leistungsfähiger
  - ebenso leistungsfähig wie sonst
  - weniger leistungsfähig als sonst

49. Wenn Ich aufgeregt bin, arbeite Ich
- besser als sonst
  - ebenso gut wie sonst
  - schlechter als sonst
50. Ich glaube, dass die meisten von meinen Klassenkameraden/kameradinnen
- für die Schule nicht so viel tun wie Ich
  - für die Schule mehr tun als Ich
51. Ein Leben, in dem Ich nicht zu arbeiten brauchte,
- würde Ich mir sehr wünschen
  - könnte mir wohl gefallen
  - würde mir nicht gefallen
52. Wenn Ich in der Stunde unerwartet aufgerufen werde,
- bleibe Ich ziemlich ruhig
- bin Ich durcheinander
  - bin Ich sehr durcheinander
53. Wenn Ich eine Klassenarbeit schreibe, habe Ich
- Angst, Fehler zu machen
  - wenig, Angst, Fehler zu machen
54. Wenn Ich einen Fehler gemacht habe, gebe Ich das
- immer zu
  - nicht immer zu

55. Meinen Kopf durchsetzen tue Ich  
\_ öfters  
\_ fast nie
56. Wenn Ich ein bisschen aufgeregt bin,  
\_ mache Ich ziemlich viele Fehler  
\_ mache Ich wenig Fehler  
\_ bin Ich besser als sonst
57. Wenn Ich Sorgen habe wegen meines Zeugnisses  
\_ versuche Ich, an andere Dinge zu denken  
\_ lerne Ich für die Schule ebenso viel wie sonst  
\_ lerne Ich für die Schule mehr als sonst
58. Wenn Ich mir Sorgen mache, lerne Ich  
\_ mehr als sonst  
\_ ebenso viel wie sonst  
\_ weniger als sonst
59. Wenn Ich Hausaufgaben aufhabe,  
\_ schreibe Ich schon mal aufs Geratewohl etwas hin  
\_ erledige Ich sie so rasch wie möglich  
\_ versuche Ich, sie so gut wie möglich zu machen
60. Viel arbeiten für die Schule  
\_ tue Ich gern  
\_ tue Ich nicht so gern  
\_ tue Ich sehr ungern

61. Hausaufgaben machen  
\_ macht mir keine Spass  
\_ geht so  
\_ mache Ich gern
62. Wenn Ich für die Schule arbeite,  
\_ denke Ich öfters and andere Dinge  
\_ halte Ich meine Gedanken zusammen
63. In die Schule gehe Ich  
\_ gern  
\_ Noft ungern  
\_ nur mit Widerwillen
64. Bel Tish  
\_ benehme Ich mich immer gut  
\_ benehme Ich mich schon mal nicht gut
65. Wenn es nicht nach meinem Sinn geht, bin Ich  
\_ verärgert  
\_ nicht verärgert
66. Wenn mich etwas wurmt,  
\_ arbeite Ich nicht so viel wie sonst  
\_ arbeite Ich ebenso viel wie sonst  
\_ arbeite Ich mehr als sonst



67. In der Schule
- \_ passe Ich immer gut auf
  - \_ fällt es mir sehr schwer aufzupassen
68. Wenn ich mit einer schwierigen Sache beschäftigt bin, die mir nicht gelingen will,
- \_ probiere Ich es weiter, bis Ich es geschafft habe
  - \_ versuche Ich es ziemlich lange
  - \_ höre Ich damit auf
69. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Angstgefühle sich bei mir
- \_ meistens vorteilhaft auswirken
  - \_ gelegentlich vorteilhaft auswirken
  - \_ nachteilig auswirken
70. Dass ich mich gegen meine Eltern auflehne,
- \_ kommt bei mir niemals vor
  - \_ kommt bei mir schon mal vor
71. Über einen anderen etwas Schlechtes erzählen tue Ich
- \_ manchmal
  - \_ selten
  - \_ nie
72. In der Schule bin Ich
- \_ niemals aufgeregt
  - \_ manchmal aufgeregt
  - \_ öfters aufgeregt

73. Kurz von einer Klassenarbeit bin ich  
\_ aufgeregt  
\_ nicht aufgeregt
74. Dem Lehrer/der Lehrerin helfen, tue ich  
\_ gern  
\_ manchmal gern  
\_ nicht gern
75. Ein bisschen Angst ist für meine Arbeit in der Schule  
\_ gut  
\_ schlecht
76. Ich beleidige andere Menschen  
\_ niemals  
\_ manchmal
77. Zur Schule gehe ich  
\_ gern  
\_ nicht so gern
78. Wenn ich ein bisschen Angst habe, ob mir etwas gelingen wird, fühle ich mich meistens  
\_ nicht so gut wie sonst  
\_ ebenso gut wie sonst  
\_ besser als sonst

79. Wenn ich bei einer Klassenarbeit ein bisschen Angst habe, schreibe ich sie
- besser als sonst
  - schlechter als sonst
80. Wenn ich etwas aufgeregt bin,
- kann ich nicht so gut denken wie sonst
  - kann ich ebenso gut denken wie sonst
  - kann ich besser denken als sonst
81.  Meine Kleidung nehme ich
- immer in acht
  - nicht immer in acht

## Cuestionario de Motivación al Trabajo para Juveniles

Sexo:

Edad:

Carrera:

**Instrucciones:** Con las preguntas de este cuestionario, queremos conocer tus actitudes e intereses. No hay respuestas ni buenas ni malas porque cada quien tiene el derecho a sus propios puntos de vista. Para que podamos obtener la mayor cantidad de información debes de tratar de responder lo más sinceramente posible.

Hay varias alternativas para cada pregunta. Escoge una solamente poniendo una cruz en el espacio en blanco.

1. Hacer mandados me parece  
 a) bien  
 b) mal
2. En un futuro, deseo tener  
 a) mucho tiempo libre  
 b) mucho trabajo
3. Cuando escribo la tarea siento que  
 a) me sudan las manos  
 b) a veces me sudan las manos  
 c) nunca me sudan las manos

4. Cuando me llaman a participar en la clase, siento
- a) fuertes latidos del corazón
  - b) fuertes latidos de vez en cuando
  - c) nunca siento nada
5. Cuando estoy de mal humor dejo que
- a) se me note
  - b) no se me note
6. En casa soy
- a) obediente de vez en cuando
  - b) obediente siempre
7. Cuando está próximo un examen y eso me preocupa, me sucede que
- a) no aprendo como de costumbre
  - b) aprendo igual que siempre
  - c) aprendo más que de costumbre
8. Un director tiene mucha responsabilidad y tiene que trabajar mucho. Un puesto así
- a) nunca quisiera tener
  - b) me gustaría tener
  - c) me encantaría tener
9. Otras personas opinan que yo
- a) hago mucho por la escuela
  - b) no hago mucho por la escuela

10. Pienso que en la escuela el tiempo  
\_\_ a) pasa rápido  
\_\_ b) pasa despacio  
\_\_ c) pasa muy despacio
11. Yo soy  
\_\_ a) seguido flojo  
\_\_ b) raras veces flojo  
\_\_ c) nunca flojo
12. Cuando no he hecho la tarea  
\_\_ a) espero con calma lo que venga  
\_\_ b) tengo miedo de que me llamen la atención
13. Durante un examen  
\_\_ a) me siento confundido  
\_\_ b) no me confundo fácilmente  
\_\_ c) nunca me confundo
14. Si fuera al cine y tuviera la posibilidad de entrar sin pagar y sin que nadie lo notara  
\_\_ a) lo haría  
\_\_ b) no lo haría
15. Yo  
\_\_ a) nunca presumo  
\_\_ b) a veces presumo

16. Con otra persona soy  
\_\_a) a veces desagradable  
\_\_b) siempre desagradable
17. El hacer mis tareas  
\_\_a) me agrada  
\_\_b) frecuentemente me desagrada
18. Mis maestros opinan que soy  
\_\_a) flojo  
\_\_b) no muy trabajador  
\_\_c) muy trabajador
19. Cuando se aproxima un examen muy importante me siento  
\_\_a) muy nervioso  
\_\_b) nervioso  
\_\_c) no muy nervioso
20. Durante los exámenes  
\_\_a) sé todo como de costumbre  
\_\_b) olvido algunas cosas que sí sabía
21. Pienso que las clases  
\_\_a) son aburridas  
\_\_b) no son aburridas

22. El que me den más trabajo que a otros  
\_\_a) nunca trato de obtener  
\_\_b) trato de obtener
23. Cuando alguien me regaña  
\_\_a) no digo nada  
\_\_b) me defiando
24. Cuando siento miedo porque está próximo un examen, pasa lo que había aprendido  
\_\_a) no lo retengo como de costumbre  
\_\_b) lo recuerdo también como siempre
25. Cuando tengo algo que decir durante la clase, me siento  
\_\_a) nunca nervioso  
\_\_b) a veces nervioso
26. Cuando nos toca hacer deportes  
\_\_a) seguido no tengo ganas  
\_\_b) siempre me gusta hacerlos  
\_\_c) procuro siempre hacerlos lo mejor posible
27. Yo me aburro  
\_\_a) seguido  
\_\_b) no muy seguido  
\_\_c) casi nunca



28. Poco antes de un examen como
- a) menos que de costumbre
  - b) un poco menos que de costumbre
  - c) igual que de costumbre
29. Si tuvieran que presentarme ante el director
- a) no me alteraría en lo absoluto
  - b) me sentiría alterado
  - c) me sentiría muy alterado
30. Cuando me altero me siento
- a) más capaz de desarrollar que de costumbre
  - b) menos capaz de desarrollar que de costumbre
31. Cuando tengo preocupaciones trabajo la mayoría de las veces
- a) mejor que siempre
  - b) igual que siempre
  - c) peor que siempre
32. Cuando me siento relajado puedo
- a) desarrollar más que de costumbre
  - b) desarrollar menos que de costumbre
33. Ayudar a aprender a otra persona
- a) siempre lo hago con gusto
  - b) a veces lo hago con gusto
  - c) no me gusta para nada

34. Cuando alguien logra triunfar en su carrera lo admito  
\_\_a) mucho  
\_\_b) algo  
\_\_c) no me interesa
35. El hacer mis tareas, una tras otra sin hacer pausa  
\_\_a) se me facilita  
\_\_b) no lo puedo hacer muy bien  
\_\_c) se me dificulta demasiado
36. Cuando sé que se aproxima una prueba me siento  
\_\_a) tranquilo  
\_\_b) intranquillo  
\_\_c) mucho muy intranquillo
37. El ser atento con las personas mayores, lo considero  
\_\_a) no muy importante  
\_\_b) importante  
\_\_c) mucho muy importante
38. Cuando algo me parece difícil me siento  
\_\_a) seguro  
\_\_b) inseguro
39. El que alguien me parezca antipático  
\_\_a) casi nunca me pasa  
\_\_b) me ha pasado una vez  
\_\_c) frecuentemente me sucede

40. El sentir un poco de temor antes de un examen  
\_\_a) repercute en mí para algo positivo  
\_\_b) repercute en mí para algo negativo
41. Cuando mis tareas me preocupan, puedo  
\_\_a) aprender más que de costumbre  
\_\_b) aprender igual que de costumbre  
\_\_c) no aprendo igual que siempre
42. Cuando las clases duran más que de costumbre, me  
\_\_a) molesta  
\_\_b) no me molesta
43. Durante el aprendizaje, las exigencias que me impongo  
\_\_a) son altas  
\_\_b) no son muy altas  
\_\_c) son bajas
44. Con los mayores  
\_\_a) a veces soy grosero  
\_\_b) soy siempre atento
45. Cuando otros dicen que hice una tontería  
\_\_a) me siento mal  
\_\_b) no me importa

46. El reconocimiento por buenas calificaciones es algo  
 a) que no me interesa  
 b) que a veces deseo alcanzar  
 c) que siempre busco
47. Cuando algo me parece difícil puedo  
 a) pensar tan bien como siempre  
 b) pensar como de costumbre  
 c) pensar mejor que de costumbre
48. Cuando estoy relajado, me siento capaz de  
 a) desarrollar más que de costumbre  
 b) desarrollar igual que de costumbre  
 c) menos capaz de desarrollar
49. Cuando estoy alterado, trabajo  
 a) mejor que de costumbre  
 b) igual que de costumbre  
 c) peor que de costumbre
50. Pienso que la mayoría de mis compañeros de escuela  
 a) no hacen tanto como yo por la escuela  
 b) hacen más por la escuela que yo
51. Una vida en la que yo no tuviera que trabajar  
 a) la deseo mucho  
 b) me gustaría tener  
 c) no me gustaría tener

52. Cuando me llaman durante la clase inesperadamente
- a) me siento tranquilo
  - b) me intranquilizo
  - c) me intranquilizo demasiado
53. Cuando estoy haciendo examen tengo
- a) miedo de cometer errores
  - b) poco miedo de cometer errores
54. Cuando he cometido algún error
- a) lo acepto
  - b) no siempre lo acepto
55. El imponerme hacer algo lo hago
- a) siempre
  - b) casi nunca lo hago
56. Cuando estoy un poco alterado
- a) cometo muchos errores
  - b) cometo pocos errores
  - c) soy mejor que de costumbre
57. Cuando me preocupo por mis calificaciones (boleta)
- a) estudio más
  - b) estudio igual
  - c) procuro pensar en otras cosas

58. Cuando estoy preocupado aprendo  
\_\_ a) más que de costumbre  
\_\_ b) igual que de costumbre  
\_\_ c) menos que de costumbre
59. Cuando tengo tareas pendientes  
\_\_ a) las hago como sea (adivinando)  
\_\_ b) las hago lo más rápido posible  
\_\_ c) trato de hacerlas lo mejor posible
60. El trabajar mucho para la escuela  
\_\_ a) lo hago con gusto  
\_\_ b) no me gusta mucho  
\_\_ c) me desagrada bastante
61. El hacer tareas  
\_\_ a) no me agrada  
\_\_ b) más o menos me agrada  
\_\_ c) me agrada bastante
62. Cuando estoy trabajando para la escuela  
\_\_ a) pienso frecuentemente en otras cosas  
\_\_ b) me concentro en ello
63. Voy a la escuela  
\_\_ a) con gusto  
\_\_ b) a veces no me gusta  
\_\_ c) sólo de mala gana

64. En la mesa  
\_\_a) me porto siempre bien  
\_\_b) a veces me porto mal
65. Cuando algo no se hace como yo quiero  
\_\_a) me enoja  
\_\_b) no me enoja
66. Cuando algo me molesta  
\_\_a) no trabajo tanto como de costumbre  
\_\_b) trabajo tanto como de costumbre  
\_\_c) trabajo más que de costumbre
67. Durante la clase  
\_\_a) presto mucha atención  
\_\_b) se me dificulta prestar atención
68. Cuando estoy haciendo algo que no lo puedo resolver  
\_\_a) lo trato hasta que lo logro  
\_\_b) trato de lograrlo durante mucho tiempo  
\_\_c) lo dejo de inmediato
69. He descubierto que el sentir miedo repercute en mí  
\_\_a) casi siempre como algo positivo  
\_\_b) de vez en cuando como algo positivo  
\_\_c) siempre como algo positivo

70. El rebelarme contra mis padres  
\_\_a) nunca me ha pasado  
\_\_b) a veces me sucede
71. El hablar mal de otra persona  
\_\_a) a veces lo hago  
\_\_b) raras veces lo hago  
\_\_c) nunca lo hago
72. En la escuela  
\_\_a) nunca me altero  
\_\_b) a veces me altero  
\_\_c) frecuentemente me altero
73. Poco antes de un examen me siento  
\_\_a) alterado  
\_\_b) nunca me siento alterado
74. El ayudar a mi maestro(a)  
\_\_a) lo hago con gusto  
\_\_b) a veces lo hago con gusto  
\_\_c) nunca lo hago con gusto
75. El tener un poco de temor por los trabajos de la escuela  
\_\_a) es bueno  
\_\_b) es malo



76. Ofendo a otras personas  
\_\_a) nunca  
\_\_b) a veces
77. Voy a la escuela  
\_\_a) con gusto  
\_\_b) no con mucho gusto
78. Cuando tengo miedo, por algo que deseo salga bien, normalmente me siento  
\_\_a) no tan bien como de costumbre  
\_\_b) igual que siempre  
\_\_c) mejor que de costumbre
79. Cuando siento miedo durante un examen lo resuelvo  
\_\_a) mejor que de costumbre  
\_\_b) peor que de costumbre
80. Cuando estoy algo alterado  
\_\_a) no puedo pensar igual que siempre  
\_\_b) pienso igual que siempre  
\_\_c) puedo pensar mejor que de costumbre
81. Con mi guardarropa  
\_\_a) Tengo cuidado siempre  
\_\_b) no siempre tengo cuidado

## Cuestionario Dividido por Areas

Motivación hacia la ejecución y hacia el éxito (LS).

1. Hacer mandados me parece
  - a) bien
  - b) mal
  
2. En un futuro, deseo tener
  - a) mucho tiempo libre
  - b) mucho trabajo
  
8. Un director tiene mucha responsabilidad y tiene que trabajar mucho. Un puesto así
  - a) nunca quisiera tener
  - b) me gustaría tener
  - c) me encantaría tener
  
9. Otras personas opinan que yo
  - a) hago mucho por la escuela
  - b) no hago mucho por la escuela
  
10. Pienso que en la escuela el tiempo
  - a) pasa rápido
  - b) pasa despacio
  - c) pasa muy despacio

17. El hacer mis tareas
- a) me agrada
  - b) frecuentemente me desagrada
18. Mis maestros opinan que soy
- a) flojo
  - b) no muy trabajador
  - c) muy trabajador
21. Penso que las clases
- a) son aburridas
  - b) no son aburridas
26. Cuando nos toca hacer deportes
- a) seguido no tengo ganas
  - b) siempre me gusta hacerlas
  - c) procuro siempre hacerlos lo mejor posible
27. Yo me aburro
- a) seguido
  - b) no muy seguido
  - c) casi nunca
33. Ayudar a aprender a otra persona
- a) siempre lo hago con gusto
  - b) a veces lo hago con gusto
  - c) no me gusta para nada

34. Cuando alguien logra triunfar en su carrera lo admiro
- a) mucho
  - b) algo
  - c) no me interesa
35. El hacer mis tareas, una tras otra sin hacer pausa
- a) se me facilita
  - b) no lo puedo hacer muy bien
  - c) se me dificulta demasiado
42. Cuando las clases duran más que de costumbre, me
- a) molesta
  - b) no me molesta
43. Durante el aprendizaje, las exigencias que me impongo
- a) son muy altas
  - b) no son muy altas
  - c) son bajas
46. El reconocimiento por buenas calificaciones es algo
- a) que no me interesa
  - b) que a veces deseo alcanzar
  - c) que siempre busco
50. Pienso que la mayoría de mis compañeros de escuela
- a) no hacen tanto como yo para la escuela
  - b) hacen más por la escuela que yo

51. Una vida en la que yo no tuviera que trabajar
- a) la deseo mucho
  - b) me gustaría tener
  - c) no me gustaría tener
57. Cuando me preocupo por mis calificaciones (boleta)
- a) estudio más
  - b) estudio igual
  - c) procuro pensar en otras cosas
59. Cuando tengo tareas pendientes
- a) las hago como sea (adivinando)
  - b) las hago lo más rápido posible
  - c) trato de hacerlas lo mejor posible
60. El trabajar mucho para la escuela
- a) lo hago con gusto
  - b) no me gusta mucho
  - c) me desagrada bastante
61. El hacer tareas
- a) no me agrada
  - b) más o menos me agrada
  - c) me agrada bastante
62. Cuando estoy trabajando para la escuela
- a) pienso frecuentemente en otras cosas
  - b) me concentro en ello

63. Voy a la escuela
- a) con gusto
  - b) a veces no me gusta
  - c) sólo de mala gana
67. Durante la clase
- a) presto mucha atención
  - b) se me dificulta prestar atención
68. Cuando estoy haciendo algo que puedo resolver
- a) lo trato hasta que lo logro
  - b) trato de lograrlo durante mucho tiempo
  - c) lo dejo de inmediato
74. El ayudar a mi maestro(a)
- a) lo hago con gusto
  - b) a veces lo hago con gusto
  - c) nunca lo hago con gusto
77. Voy a la escuela
- a) con gusto
  - b) no con mucho gusto

*Ansiedad positiva hacia el éxito E+*

7. Cuando está próximo un examen y eso me preocupa, me sucede que
- a) no aprendo como de costumbre

- b) aprendo igual que siempre
  - c) aprendo más que de costumbre
30. Cuando me altero me siento
- a) más capaz de desarrollar que de costumbre
  - b) menos capaz de desarrollar que de costumbre
31. Cuando tengo preocupaciones, trabajo la mayoría de las veces.
- a) mejor que siempre
  - b) igual que siempre
  - c) peor que siempre
32. Cuando me siento relajado puedo
- a) desarrollar más que de costumbre
  - b) desarrollar menos que de costumbre
40. El sentir un poco de temor antes de un examen
- a) repercute en mí para algo positivo
  - b) repercute en mí para algo negativo
41. Cuando mis tareas me preocupan puedo
- a) aprender más que de costumbre
  - b) aprender igual que de costumbre
  - c) no aprendo igual que siempre
47. Cuando algo me parece difícil puedo
- a) pensar tan bien como siempre

- b) pensar como de costumbre
  - c) pensar mejor que de costumbre
48. Cuando estoy relajado, me siento capaz de
- a) desarrollar más que de costumbre
  - b) desarrollar igual que de costumbre
  - c) menos capaz de desarrollar
49. Cuando estoy alterado, trabajo
- a) mejor que de costumbre
  - b) igual que de costumbre
  - c) peor que de costumbre
56. Cuando estoy un poco alterado
- a) cometo muchos errores
  - b) cometo pocos errores
  - c) soy mejor que de costumbre
58. Cuando estoy preocupado aprendo
- a) más que de costumbre
  - b) igual que de costumbre
  - c) menos que de costumbre
66. Cuando estoy un poco alterado
- a) cometo muchos errores
  - b) cometo pocos errores
  - c) soy mejor que de costumbre



69. He descubierta que el sentir miedo repercute en mí
- a) casi siempre como algo positivo
  - b) de vez en cuando como algo positivo
  - c) siempre como algo positivo
75. El tener un poco de temor por los trabajos de la escuela
- a) es bueno
  - b) es malo
78. Cuando tengo miedo, por algo que deseo salga bien, normalmente me siento
- a) no tan bien como de costumbre
  - b) igual que siempre
  - c) mejor que de costumbre
79. Cuando siento miedo durante un examen, lo resuelvo
- a) mejor que de costumbre
  - b) peor que de costumbre
80. Cuando estoy algo alterado
- a) no puedo pensar igual que siempre
  - b) pienso igual que siempre
  - c) puedo pensar igual que de costumbre

*Ansiedad negativa hacia el Exito (E-)*

3. Cuando escribo la tarea siento que
- a) me sudan las manos

- b) a veces me sudan las manos
  - c) nunca me sudan las manos
4. Cuando me llaman a participar en la clase, siento
- a) fuertes latidos del corazón
  - b) fuertes latidos de vez en cuando
  - c) nunca siento nada
12. Cuando no he hecho la tarea
- a) espero con calma lo que venga
  - b) tengo miedo de que me llamen la atención
13. Durante un examen
- a) me siento confundido
  - b) no me confundo fácilmente
  - c) nunca me confundo
19. Cuando se aproxima un examen muy importante me siento
- a) muy nervioso
  - b) nervioso
  - c) no muy nervioso
20. Durante los exámenes
- a) sé todo como de costumbre
  - b) olvido algunas cosas que sí sabía

24. Cuando siento miedo porque está próximo un examen, lo que había aprendido
- a) no lo retengo como de costumbre
  - b) lo recuerdo tan bien como siempre
25. Cuando tengo algo que decir durante la clase, me siento
- a) nunca nervioso
  - b) a veces nervioso
28. Poco antes de un examen como
- a) menos que de costumbre
  - b) un poco menos que de costumbre
  - c) igual que de costumbre
29. Si tuviera que presentarme ante el director
- a) no me alteraría en lo absoluto
  - b) me sentiría alterado
  - c) me sentiría muy alterado
36. Cuando sé que se aproxima una prueba me siento
- a) tranquilo
  - b) intranquillo
  - c) mucho muy intranquillo
38. Cuando algo me parece difícil me siento
- a) seguro
  - b) inseguro

45. Cuando otros dicen que hice una tontería
- a) me siento mal
  - b) no me importa
52. Cuando me llaman durante la clase inesperadamente
- a) me siento tranquilo
  - b) me intranquilizo
  - c) me intranquilizo demasiado
53. Cuando estoy haciendo examen
- a) tengo miedo de cometer errores
  - b) tengo poco miedo de cometer errores
72. En la escuela
- a) nunca me altero
  - b) a veces me altero
  - c) frecuentemente me altero
73. Poco antes de un examen me siento
- a) alterado
  - b) nunca me siento alterado

*Escala combinada E+E-*

3. Cuando escribo la tarea siento que
- a) me sudan las manos
  - b) a veces me sudan las manos
  - c) nunca me sudan las manos

4. Cuando me llaman a participar en la clase, siento
- a) fuertes latidos del corazón
  - b) fuertes latidos de vez en cuando
  - c) nunca siento nada
7. Cuando está próximo un examen y eso me preocupa, me sucede que
- a) no aprendo como de costumbre
  - b) aprendo igual que siempre
  - c) aprendo más que de costumbre
12. Cuando no he hecho la tarea
- a) espero con calma lo que venga
  - b) tengo miedo de que me llamen la atención
13. Durante un examen
- a) me siento confundido
  - b) no me confundo fácilmente
  - c) nunca me confundo
19. Cuando se aproxima un examen muy importante me siento
- a) muy nervioso
  - b) nervioso
  - c) no muy nervioso
20. Durante los exámenes
- a) sé todo como de costumbre
  - b) olvido algunas cosas que sí sabía

24. Cuando siento miedo porque está próximo un examen, lo que había aprendido
- a) no lo retengo como de costumbre
  - b) lo recuerdo tan bien como siempre
25. Cuando tengo algo que decir durante la clase, me siento
- a) nunca nervioso
  - b) a veces nervioso
28. Poco antes de un examen como
- a) menos que de costumbre
  - b) un poco menos que de costumbre
  - c) igual que de costumbre
29. Si tuviera que presentarme ante el director
- a) no me alteraría en lo absoluto
  - b) me sentiría alterado
  - c) me sentiría muy alterado
30. Cuando me altero me siento
- a) más capaz de desarrollar que de costumbre
  - b) menos capaz de desarrollar que de costumbre
31. Cuando tengo preocupaciones, trabajo la mayoría de las veces
- a) mejor que siempre
  - b) igual que siempre
  - c) peor que siempre

32. Cuando me siento relajado puedo
- a) desarrollar más que de costumbre
  - b) desarrollar menos que de costumbre
36. Cuando sé que se aproxima una prueba me siento
- a) tranquilo
  - b) intranquillo
  - c) mucho muy intranquillo
38. Cuando algo me parece difícil me siento
- a) seguro
  - b) inseguro
41. Cuando mis tareas me preocupan puedo
- a) aprender más que de costumbre
  - b) aprender igual que de costumbre
  - c) no aprendo igual que siempre
47. Cuando algo me parece difícil puedo
- a) pensar tan bien como siempre
  - b) pensar como de costumbre
  - c) pensar mejor de costumbre
48. Cuando estoy relajado, me siento capaz de
- a) desarrollar más que de costumbre
  - b) desarrollar igual que de costumbre
  - c) menos capaz de desarrollar

49. Cuando estoy alterado, trabajo
- a) mejor que de costumbre
  - b) Igual que de costumbre
52. Cuando me llaman durante la clase inesperadamente
- a) me siento tranquilo
  - b) me intranquillizo
  - c) me intranquillizo demasiado
53. Cuando estoy haciendo examen
- a) tengo miedo de cometer errores
  - b) tengo poco miedo de cometer errores
56. Cuando estoy un poco alterado
- a) cometo muchos errores
  - b) cometo pocos errores
  - c) soy mejor que de costumbre
66. Cuando estoy un poco alterado
- a) cometo muchos errores
  - b) cometo pocos errores
  - c) soy mejor que de costumbre
69. He descubierto que el sentir miedo repercute en mí
- a) casi siempre como algo positivo
  - b) de vez en cuando como algo positivo
  - c) siempre como algo positivo



72. En la escuela
- a) nunca me altero
  - b) a veces me altero
  - c) frecuentemente me altero
73. Poco antes de un examen me siento
- a) alterado
  - b) nunca me siento alterado
75. El tener un poco de temor por los trabajos de la escuela
- a) es bueno
  - b) es malo
78. Cuando tengo miedo, por algo que deseo salga bien, normalmente me siento
- a) no tan bien como de costumbre
  - b) igual que siempre
  - c) mejor que de costumbre
79. Cuando siento miedo durante un examen, lo resuelvo
- a) mejor que de costumbre
  - b) peor que de costumbre
80. Cuando estoy algo alterado
- a) no puedo pensar igual que siempre
  - b) pienso igual que siempre
  - c) puedo pensar igual que de costumbre

*La escala de Motivación hacia el Comportamiento Social (SE)*

5. Cuando estoy de mal humor dejo que
  - a) se me note
  - b) no se me note
  
6. En casa soy
  - a) obediente de vez en cuando
  - b) obediente siempre
  
11. Yo soy
  - a) seguido flojo
  - b) raras veces flojo
  - c) nunca flojo
  
14. Si fuera al cine y tuviera la posibilidad de entrar sin pagar y sin que nadie lo notará
  - a) lo haría
  - b) no lo haría
  
15. Yo
  - a) nunca presumo
  - b) a veces presumo
  
16. Con otra persona soy
  - a) a veces desagradable
  - b) siempre desagradable

22. El que me den más trabajo que a otros  
a) nunca trato de obtener  
b) trato de obtener
23. Cuando alguien me regaña  
a) no digo nada  
b) me defiendo
37. El ser atento con las personas mayores, considero que es  
a) no muy importante  
b) importante  
c) mucho muy importante
39. El que alguien me parezca antipático  
a) casi nunca me pasa  
b) me ha pasado alguna vez  
c) frecuentemente me sucede
44. Con los mayores  
a) a veces soy grosero  
b) soy siempre atento
54. Cuando he cometido algún error  
a) lo acepto  
b) no siempre lo acepto

55. Al imponérsese hacer algo, lo hago  
a) siempre  
b) casi nunca
64. En la mesa  
a) me porto siempre bien  
b) a veces me porto mal
65. Cuando algo no se hace como yo quiero  
a) me enojo  
b) no me enojo
70. El rebelarme contra mis padres  
a) nunca me ha pasado  
b) raras veces la hago  
c) nunca lo hago
76. Ofendo a otras personas  
a) nunca  
b) a veces
81. Con mi guardarropa  
a) tengo siempre cuidado  
b) no siempre tengo cuidado